Revista Portuguesa de Educação Artística

4

[Janeiro-Dezembro] 2014

Região Autónoma da Madeira
Secretaria Regional da Educação e Recursos Humanos
Direção Regional de Educação
Direção de Serviços de Educação Artística e Multimédia

ISSN: 1647-905X

Revista Portuguesa
de Educação Artística

Revista com arbitragem científica
[a peer-reviewed journal]

Índice

Ficha Técnica

Depósito legal: 332 087/11
ISSN: 1647-905X
Periodicidade: Anual

Edição, Assinaturas e Distribuição
Revista Portuguesa de Educação Artística
Direção de Serviços de Educação
Artística e Multimédia
Direção Regional de Educação
Secretaria Regional da Educação
e Recursos Humanos
Região Autónoma da Madeira
Travessa do Nogueira, 11
9050-451 FUNCHAL
291203050
revista.artistica@gmail.com

Propriedade
Direção de Serviços de Educação
Artística e Multimédia
Direção Regional de Educação
Travessa do Nogueira, 11
9050-451 FUNCHAL

Produção
Associação Regional de Educação Artística

[Janeiro-Dezembro] 2014

Editorial

Ao comemorarmos quatro anos de atividade da *Revista Portuguesa de Educação Artística*, é com satisfação que observamos o contínuo e elevado interesse de professores, investigadores e gestores em compreender e estudar o fenómeno complexo que é o do domínio das artes na educação.

Felizmente, após décadas em que as artes tiveram uma menor presença no domínio da investigação, é hoje generalizadamente aceite que o seu ensino pode e deve ser continuamente melhorado através da reflexão e do estudo sistemático, assente em modelos científicos discutidos em contexto académico.

Entre os temas centrais da atualidade destaca-se, no número 4 da RPEA, a procura de estratégias educativas que aumentem a motivação para a aprendizagem das artes e para a autonomia dos estudantes, bem como a relação das artes com as outras disciplinas, como a Matemática. Numa época em que as artes são novamente desvalorizadas em alguns contextos políticos nacionais, o tema das vantagens de estudar as disciplinas artísticas é igualmente alvo de atenção, com especial ênfase para as consequências ao nível da inteligência emocional. A relação entre escola e comunidade é também abordada, em virtude de este ter sido um dos temas centrais do *IV Congresso de Educação Artística*; e, tal como no passado, a RPEA continua a dar destaque à divulgação de resultados de projetos pedagógicos aplicados em contexto escolar. Finalmente, a perspetiva histórica marca também presença e apresentam-se aqui três artigos com contributos importantes para a história do teatro escolar, das artes em contexto educativo e da Orquestra Clássica da Madeira na altura em que se comemoram os seus 50 anos.

A Direção

Analisa, Explora & Cria

Analyse, Explore & Create

José Alberto Rodrigues
Associação Nacional de Professores de Educação Visual e Tecnológica (APEVT)
Centro de Investigação & Inovação em Educação (InED)
jarodrigues@gmail.com

Mónica Amado
Associação Nacional de Professores de Educação Visual e Tecnológica (APEVT)
Centro de Investigação & Inovação em Educação (InED)
monica.fm.amado@gmail.com

RESUMO

O projeto "Analisa, Explora & Cria" surge da constatação de uma quase perturbante ausência de publicações na área da educação artística e tecnológica destinada a professores, educadores, famílias e crianças de uma faixa etária compreendida entre os 6 e os 12 anos de idade. A proposta que apresentamos fundamenta-se numa perspetiva de construção de um recurso didático e pedagógico que, ao mesmo tempo, assumisse a abordagem aos conceitos da educação artística e tecnológica com caráter lúdico. Depois de um período inicial em que se estabeleceu o conceito e filosofia do projeto, o mesmo foi desenvolvido numa investigação realizada no Centro de Investigação da Escola Superior de Educação do Porto – InED, aplicada a uma turma de mestrado e ainda numa ação de formação para professores promovida pela APEVT, contando com a sua colaboração e participação neste projeto.

A proposta final, concretizada no livro "Analisa, Explora & Cria" reúne um conjunto de sugestões de atividades de educação artística e de expressão plástica e tecnológica, que podem facilmente ser desenvolvidas quer no primeiro ou segundo ciclo do ensino básico, ou mesmo nas atividades de enriquecimento curricular, constituindo assim um recurso passível de ser explorado em diferentes contextos de sala de aula.

A partir do projeto do livro, programaram-se, e têm vindo a ser dinamizados, cursos de formação que pretendem explorar situações que engendrem novas práticas, que instiguem o olhar e que desestabilizem o estabelecido, ampliando, deste modo, a formação dos professores, na construção de sentidos e significados, e contribuindo para a diversidade no processo de ensino e aprendizagem da expressão plástica. Apresentam-se novas abordagens de apropriação das linguagens artísticas, através de um conjunto de recursos educativos, a explorar dentro e fora do livro, e um conjunto alargado de referências a artistas, às suas obras e às técnicas que exploram, procurando responder à necessidade de domínio das competências de literacia das artes e tecnologias.

Neste artigo daremos testemunho do percurso do projeto até agora desenvolvido, desde a sua génese até à formação de docentes que no presente momento desenvolvemos e que culminará em Junho de 2014 com a publicação do livro pela Edicare Editora.

Palavras-chave: Arte; Currículo; Educação; Expressão Plástica

ABSTRACT

The project "Analisa, Explora & Cria" (Analyze, Explore & Create") arises from the discovery of an almost disturbing lack of publications in the area of arts and technological education for teachers, educators, families and children of an age group between 6 and 12 years old. The present proposal is based on a perspective of building a didactic and pedagogical resource, which would assume, at the same time, the approach to the concepts of artistic and technological education on a playful basis.

After an initial period in which was established the concept and philosophy of the project, it was developed within a research held in the Research Centre InED, applied to a class of masters and in a workshop for teachers sponsored by APEVT, counting also with its collaboration and participation in this project.

The final proposal, embodied in the book "Analisa, Explora & Cria", brings together a set of suggestions of activities related to artistic education and plastic and technological expressions, which can easily be developed either in the first or second cycle of basic education, or even in academic enrichment activities, thereby constituting a resource that can be explored in different classroom contexts.

Throughout the book project, training courses were programmed and are still being streamlined and the aim is to explore situations that engender new practices that instigate the look and destabilize what is established in order to expand the training of teachers, in the construction of meanings and senses, and contributing to the diversity in teaching and learning process of artistic expression. New approaches in appropriation of artistic languages are presented through a set of educational resources, to be explored in and out of the book. It is also mentioned an extended set of references to artists, their works and techniques they exploit, seeking to respond to the need of the domain of literacy skills of arts and technologies.

In this article we will give a testimony of how the project was developed so far, from its origin to the training of teachers developed up till now and which will culminate in June 2014 with the publication of the book by the "Edicare" publisher.

Keywords: Art; Curriculum; Education; Plastic Expression

Introdução

O projeto "Analisa, Explora & Cria" teve por base o trabalho de investigação realizado no Centro de Investigação em Inovação e Educação da Escola Superior de Educação do Porto e foi desenvolvido com um grupo de 20 alunos na Unidade Curricular de Oficina de Recursos de Apoio Pedagógico do 1.º ano do Curso de Mestrado em Ensino de Educação Visual e Tecnológica e um grupo de 14 formandos que frequentaram uma ação de formação promovida pela APEVT. Em ambos os contextos referidos, o desenvolvimento das propostas apresentadas decorreu entre outubro de 2012 e fevereiro de 2013. A compilação, materializada na proposta de edição deste livro, foi idealizada pelos seus autores para proporcionar um conjunto de atividades que, para além de seguirem as orientações curriculares de Expressão e Educação Plástica (ME, 2004) para esta área e nível de ensino – 1.º ciclo – constituem também um conjunto alargado de referências a artistas, às suas obras e o que se pode desenvolver em contexto educativo para a realização de diferentes atividades no campo das artes visuais e da expressão plástica e tecnológica. O guia, posteriormente materializado num livro a ser editado, procura, então, novas formas de apropriação das linguagens artísticas e a sua relação com a necessidade de domínio das competências de literacia das artes.

Tal como em outras áreas, não existe homogeneidade entre as abordagens de educação e expressão plástica, encontrando-se assim, experiências e práticas muito diferenciadas no contexto educativo. Com o propósito de analisar a prática da expressão plástica na educação pré-escolar e 1.º ciclo do ensino básico, refletir sobre os pressupostos estéticos e conceitos referentes à organização pedagógica desta área do saber, e analisar a realidade atualmente vivida nas escolas, interessa responder a duas questões essenciais: Quais são os novos desafios que se colocam atualmente aos docentes dos vários grupos que lecionam a expressão plástica? Como conceber propostas pedagógicas ajustadas a esta realidade?

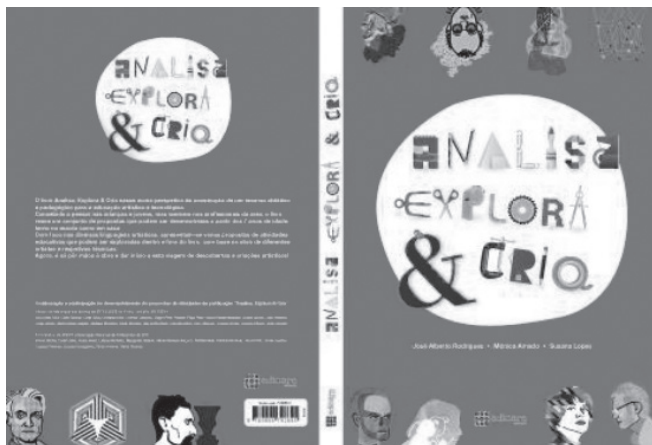
Enquadramento Teórico e Contexto de Referência

Decorrente da nova estrutura curricular do ensino básico e secundário, consubstanciada no Decreto-Lei n.º 139/2012 que configura uma revisão da estrutura curricular, com novas matrizes, e aliada ainda às medidas propostas e orientações dadas pelo Ministério da Educação e Ciência para suprir eventuais "horários zero" nas escolas, surge a partir do ano letivo 2012/2013 um ajustamento dos recursos humanos existentes nas escolas, nomeadamente a afetação de docentes de Educação Visual e Tecnológica (EVT), Educação

Visual (EV) e Educação Tecnológica (ET) às funções de coadjuvação na área da Expressão e Educação Plástica no 1.º ciclo do ensino básico e nas Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC), neste mesmo nível de ensino.

Considerando que muitos destes docentes encaram esta situação como uma nova etapa na sua carreira profissional, isto ao fim de quinze, vinte ou mais anos a lecionar EVT, EV ou ET, tornou-se fundamental proporcionar formação adequada a essa situação e, ainda, proporcionar recursos educativos e didáticos adaptados a este novo contexto. Apesar da formação técnica e científica superior na área, há ainda a necessidade de adequar estratégias, recursos e atividades a alunos de uma faixa etária mais jovem e com necessidades educativas e expressivas substancialmente diferentes.

Neste sentido, o projeto "Analisa, Explora & Cria"[1] propõe uma abordagem contextualizada aos programas de Expressão e Educação Plástica no 1.º CEB e no desenvolvimento de projetos integrados nas Atividades de Enriquecimento Curricular. Considerando-se como ponto fundamental a charneira entre os projetos educativos, a ligação entre ciclos de ensino e a coordenação de atividades, de forma global e, no caso particular e específico, na facilitação de explorações técnicas e plásticas, o livro disponibiliza recursos e propostas de atividades passíveis de ser implementados por estes docentes na sua prática letiva.

Figura 1 – Capa e contracapa do livro "Analisa, Explora & Cria"

1 Encontram-se disponíveis na Internet os espaços referentes ao projeto "Analisa, Explora & Cria" consubstanciados numa página do Facebook e um Blogue nos quais se apresentam as propostas constantes do livro a publicar e dos trabalhos desenvolvidos em contexto de formação de professores e com os alunos.
Estes espaços podem ser consultados em: Facebook: https://www.facebook.com/AnalisaExploraCria e Blogue: http://analisaexploraecria.wordpress.com/.

As propostas apresentadas no livro seguem o princípio orientador que se fundamenta na arte como propiciadora do desenvolvimento de competências, habilidades e conhecimentos necessários, não apenas em si mesmos mas para diversas áreas de estudo, justificando-se a sua inserção no currículo escolar como um valor intrínseco de construção humana e património comum a ser apropriado por todos (Iavelberg, 2003).

A análise realizada neste livro permite a abordagem da obra de arte por um público infantil e juvenil onde se possibilita que a criança amplie os seus conhecimentos, as suas capacidades e a descoberta das suas potencialidades criativas e de expressividade própria.

Segundo Eisner (2008) existem quatro coisas que as pessoas fazem com a arte: fazem; vêm; entendem o lugar da arte na cultura através dos tempos; e fazem juízos sobre as suas qualidades. Subjacentes às propostas apresentadas e desenvolvidas, consideram-se os princípios orientadores que, segundo este autor, as artes envolvem: aspetos estéticos relacionados com a educação da visão, a fruição das imagens, a leitura do mundo em termos de cores, formas e espaço, a construção da sua interpretação do mundo e formas de pensar sobre as artes e através das artes.

Um dos princípios teóricos subjacentes ao desenvolvimento deste recurso de apoio pedagógico para crianças e educadores, para além das premissas que remontam à década de 1970 e às propostas de Betty Edwards (2012) ou as mais recentes de Marion Deuchars (2011; 2012), também Ana Mae Barbosa serviu de mote por considerar que "a arte deve ser uma fonte de alegria e prazer para a criança quando permite que organizem os seus pensamentos e sentimentos presentes nas suas atividades criadoras" (Barbosa, 1991: 28). Considera-se assim que a abordagem artística é preponderante para o desenvolvimento da personalidade e por isso a atividade artística deve ser estimulada sempre que possível de forma sensorial e lúdica, contribuindo para ampliar as possibilidades cognitivas, afetivas e sociais.

Para a mesma autora, a arte não é apenas básica mas fundamental na educação de um país que se desenvolve: não é enfeite, arte é cognição, é profissão e é uma forma diferente da palavra interpretar o mundo, a realidade, o imaginário e é conteúdo. "Como conteúdo, arte representa o melhor trabalho do ser humano" (Barbosa, 1991: 4).

Também Hernández (2007), alerta para o facto de que a tarefa fundamental da escola de hoje é dar enfoque nas suas práticas a novas visualidades culturais, refletindo

Figura 2 – Ilustrações e retratos de artista das páginas do livro “Analisa, Explora & Cria”

claes oldenburg

dennis oppenheim

hans arp

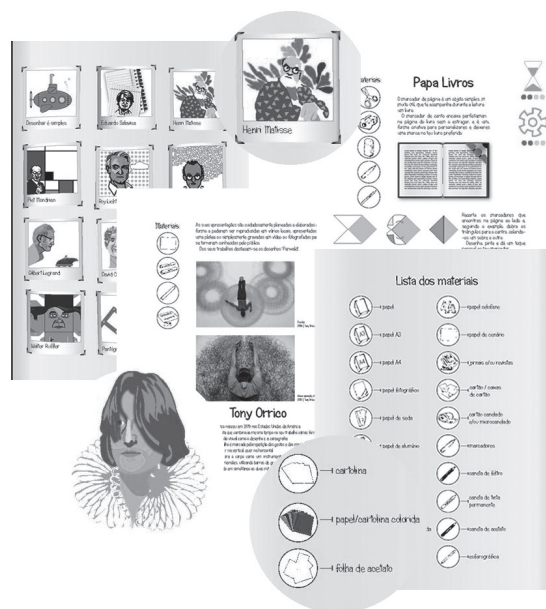
joseph cornell

mário cesariny

max ernst

paul klee

sobre os modos de constituição do olhar nas interações do sujeito com o mundo, devendo expressar valores estéticos e explorar os sentidos das diversas interpretações pessoais dos estudantes. Já em 2000, Hernández refere que as obras artísticas e os elementos da cultura visual são objetos que levam a refletir sobre as formas de pensamento da cultura na qual se produzem. Por essa razão, olhar uma manifestação artística de outro tempo ou de outra cultura implica a penetração mais profunda do que parece meramente visual: é um olhar na vida da sociedade, e, na vida da sociedade representada nesses objetos (Hernández, 2000). Assim, com o “Analisa, Explora & Cria”, pretende-se que cada criança em idade escolar explore as propostas apresentadas neste livro, assumindo a sua capacidade de aprender sobre qualquer assunto, até mesmo sobre as problemáticas envolvidas na arte contemporânea – desde que didaticamente acessíveis, como neste caso, e a forma como foram cuidadosamente pensadas para este efeito. Quem estabelece os limites para a sua abordagem deverá ser sempre o professor ou educador, baseando as suas escolhas em função do contexto em que se insere e dos alunos com que trabalha.

Figura 3 – Organização das páginas do livro “Analisa, Explora & Cria”

Foi num modelo híbrido, entre abordagens artísticas de autores e artistas modernos com outros que remetem para

abordagens mais contemporâneas, que tornámos o projeto equilibrado, para que os professores pudessem ter em mente propostas diversificadas e inúmeras significações possíveis de uma obra. Assim, muito além da leitura plástica, promove-se uma fuga do "lugar-comum", procurando relações entre diferentes obras, de diferentes correntes artísticas e período históricos, considerando a sua contextualização. (Figuras 4 e 5)

Figuras 4 e 5 – Propostas de abordagem à criação artística baseadas na obra de arte contemporânea de Tony Orrico, entre as artes plásticas e performativas, realizadas e exploradas em contexto de formação de professores

Assim, a atualização dos professores e educadores nesta área deve ser constante e diversificada, podendo ser complementada tanto na formação como na possibilidade de abordagem pedagógica com recurso a um livro como o que se propõe. Como nos refere Hernández (2000), partindo de uma perspetiva psicológica, ou psicopedagógica, a aprendizagem no campo do conhecimento artístico exige um pensamento de ordem superior e a utilização de estratégias intelectuais como a análise, a inferência, o planeamento e a resolução de problemas ou formas de compreensão e interpretação.

Outra das premissas considerada na idealização deste projeto é o facto de partir do princípio de que quando um aluno realiza uma atividade vinculada ao conhecimento artístico não podemos ignorar que a mesma não só amplia a habilidade e destreza manual, mas deve desenvolver um ou mais sentidos (a audição, a visão, o tato). Estas propostas devem ainda fortalecer a sua identidade em relação às capacidades de discernir, valorizar, interpretar, compreender, representar, imaginar, o que lhe cerca e também a si mesmo (Hernández, 2000).

A realização deste livro preenche uma grande lacuna pela ausência de referenciais que os professores sentem, e que pretendemos poder ajudar a colmatar através da consolidação desta proposta, proposta essa bastante abrangente e que também radica no princípio da "Proposta Triangular", apresentada por Ana Mae Barbosa. Esta proposta, sendo um processo de ensino na área das artes e que envolve a leitura de imagens, a contextualização e o fazer artístico, não visa formar artistas, assim como a matemática não visa formar matemáticos, mas pretende formar fruidores que tenham acesso aos códigos da Arte.

A "Proposta Triangular" teve a sua origem em correntes que surgiram nos Estados Unidos da América na década de 1950 e resultava precisamente de duas correntes do ensino artístico que na época existiam: uma que defendia uma linha mais "intuitiva" do fazer artístico da Arte, enquanto a segunda assumia uma linha mais racionalizada, pressupondo um ensino da Arte mais elaborado e com conteúdos e sistemas lógicos de ensino. Foi precisamente o desdobramento destas duas correntes e muitas discussões e debates que deram origem ao DBAE (Disciplined Based Art Education), que tinha como novidade a simultaneidade do ensino da leitura de obras de arte, da reflexão estética, da História da Arte e do fazer artístico. Estes princípios da DBAE, concebidos pela Getty Foundation (fundação americana responsável pelo projeto), acabaram por, na década de 1980, ser fundidos por Ana Mae Barbosa, unindo a crítica e a estética no princípio de leitura de imagens, compondo assim a Proposta Triangular. Para esta autora, o fazer artístico por si só não dá conta do conhecimento em Arte. É necessária, também, a reflexão crítica sobre a atividade. A autora cita mesmo o exemplo do *boom* americano na aquisição de objetos de arte na década de 1980, em que o grande público adquiria obras de arte sem critérios muito sólidos.

Deste modo, percebe-se que a "Proposta Triangular" (Barbosa, 2008) foi uma referência e aposta por nós assumida,

precisamente por valorizar a reflexão conjuntamente com o conhecimento artístico. Para abordar os artistas e as suas técnicas, bem como os conteúdos da Arte em sala de aula, segundo esta proposta mais reflexiva, exige-se novos conhecimentos e a constante revisão de conceitos pre-estabelecidos. Também a introdução da cultura visual no ensino da arte (Hernández, 2000) foi por nós considerada na elaboração das propostas apresentadas neste livro, por trazer contribuições significativas para a construção do conhecimento em arte na sala de aula. Proporcionar aos alunos o contacto com obras de arte, especialmente as propostas contemporâneas, orientando-os e estimulando-os à formulação de hipóteses que ajudem a compreender os conteúdos e singularidade das mesmas, desafiando-os a experimentarem a linguagem, os meios e os materiais utilizados pelos próprios artistas, permitirá a descoberta e o desenvolvimento da expressão pessoal.

Acreditamos que, deste modo, a construção do conhecimento seja mais significativa para os alunos, principalmente pela constante aproximação dos temas da arte com elementos presentes no quotidiano dos mesmos; não pela simples exposição de conteúdos teóricos, mas pela assimilação e elaboração didática de temas presentes na arte. Por este motivo, adotámos, de entre as estratégias didáticas possíveis, a que considerámos mais importante: a utilização de jogos e indagações estimulantes que partam de conhecimentos já assimilados ou a abordar pelos alunos e com os alunos, sendo posteriormente criadas as ligações necessárias para os temas presentes na arte, objetivo maior desta proposta, que podem facilmente ser construídas com os alunos.

Finalidades e Objetivos

O livro "Analisa, Explora & Cria" foi concebido para funcionar com as atividades de forma independente, ou seja, não sequencial. Cada página, ou conjunto de duas páginas, tem uma unidade que pode ser trabalhada com as crianças (em contexto educativo ou outro) de forma autónoma. Assim, o índice tem referência não a números de página mas a uma iconografia que remete para uma atividade a desenvolver/trabalhar ou a um artista, cuja obra serve de mote para a formulação da proposta. No caso das páginas duplas relativas a artistas, é apresentada uma pequena biografia do artista e um contexto da obra ou técnica que, por sua vez, é transposta na página seguinte para uma proposta de desenvolvimento de atividade (Figura 6).

A identificação visual referente a cada artista escolhido foi pensada e criada tendo em conta o conceito de aplicação de uma técnica aproximada desse mesmo artista e aplicado à própria ilustração. As propostas são acompanhadas por ícones de tempo e dificuldade, divididos em quatro níveis, que correspondem ao nível estimado para a realização de cada atividade.

Figura 6 – Exemplos de algumas propostas apresentadas no livro "Analisa, Explora & Cria"

A partir do referido guia, conceberam-se e planificaram-se ações de formação para professores de Educação Visual e Tecnológica (grupo 240), Educação Tecnológica (grupo 530), Artes Visuais (grupo 600), e para professores do 1.º ciclo (grupo 100) e Educadores de Infância (grupo 100), que têm vindo a ser dinamizadas pelo Centro de Formação da APEVT,

com os seguintes objetivos:

– Analisar de forma crítica o programa do 1.º CEB, em particular o de Expressão e Educação Plástica (selecionar conteúdos e explorações técnicas);

– Criar propostas de atividades de desenvolvimento da expressão plástica e aplicação a contextos específicos;

– Elaborar de forma criteriosa um plano de propostas de atividades de forma global, integrada e articulada com as restantes áreas do currículo do 1.º CEB;

– Desenvolver aptidões técnicas, manuais e de criação plástica, colocando em prática a articulação das propostas apresentadas;

– Organizar um dossiê de atividades para aplicação em contexto educativo da expressão plástica.

A Formação em Expressão Plástica a partir do Analisa, Explora & Cria

A proposta de formação que tem vindo a ser dinamizada pretende vir colmatar uma lacuna constatada nos instrumentos didáticos e pedagógicos disponíveis para os professores do 1.º CEB, na abordagem dos conteúdos curriculares na área de Expressão e Educação Plástica. Assim, são apresentadas estratégias, recursos e metodologias que pretendem, por um lado, dar resposta às necessidades efetivas destes professores no cumprimento das horas semanais curriculares desta área, bem como nas atividades de enriquecimento curricular.

O "Analisa, Explora & Cria" não pretende fornecer aos professores "receitas" prontas e reproduzíveis para mero cumprimento dos planos curriculares, mas antes visa desenvolver a sua capacidade criativa, possibilitando-lhes uma multiplicidade de percursos que dependerão apenas de si próprios, em interação com os seus alunos e colegas.

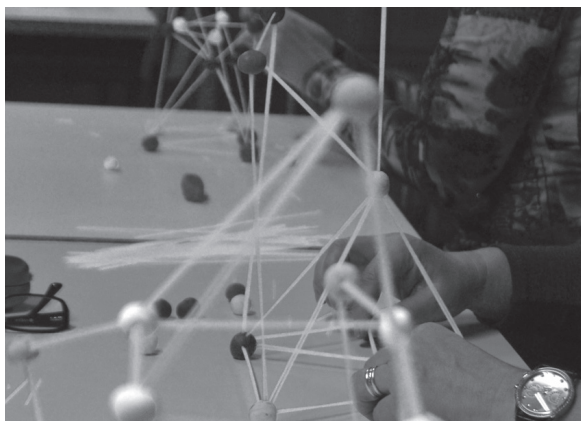
Pela nossa experiência, quer no contexto da formação de professores, quer no contexto da docência entre pares, verificámos que os professores estão motivados para implementar práticas inovadoras nas suas aulas. No entanto, em muitos casos, alguma falta de experiência, de formação pedagógica e de recursos disponíveis, especialmente nos grupos de ensino generalista, como o pré-escolar e 1.º CEB, constituem fatores de inibição e desmotivação.

Em circunstâncias ideais, os professores deverão ser sensíveis aos valores estéticos e qualidades artísticas dos recursos que exploram nas suas aulas. Para tal, pode ser-lhes proporcionado algum conhecimento sobre a forma de analisar, interpretar e apreciar obras de arte. Assim, a partir dos vários conteúdos e áreas de exploração que estruturam as sessões de formação, desafiam-se os professores a refletir e debater conceitos e estratégias, e a partilhar dúvidas e experiências. As sessões têm pois um caráter participativo e colaborativo, com recurso a exemplos, experiências concretas e dinâmicas de grupo. As sessões são presenciais e teórico-práticas, estruturando-se em torno de um conjunto de propostas de atividades, selecionadas do livro, e conceitos associados às mesmas para discussão, reflexão e experimentação. São apresentados materiais de apoio à discussão e realizados exercícios práticos de caráter lúdico, pedagógico e didático em torno das propostas do livro (Figuras 7, 8 e 9).

A expressão plástica nem sempre é (foi) uma área devidamente valorizada, onde, por vezes, se realizam o mesmo tipo de atividades, se exploram o mesmo tipo de materiais, frequentemente com recurso a fotocópias, à cópia, e no âmbito da comemoração de efemérides, da realização de trabalhos decorativos ou simplesmente para oferta. No entanto, de uma forma geral, a expressão plástica é encarada como uma área enriquecedora e criativa, que se presta a parcerias com outras áreas curriculares e não curriculares, numa perspetiva interdisciplinar e de acordo com o definido nas orientações para o 1.º CEB.

A expressão plástica, no quotidiano da sala de aula, pode assumir duas funções específicas: enquanto objeto de aprendizagem e como estratégia de aprendizagem. Considerando que, através das diferentes linguagens artísticas, a aprendizagem das diversas áreas do currículo geral poderá ser facilitada, os professores do ensino básico deverão, sempre que possível, integrar a expressão plástica no ensino de outras matérias. A forma como os professores abordam as temáticas, como apresentam as atividades e como clarificam o que se pretende e o que se propõe, reveste-se assim de extrema importância e pode, efetivamente, marcar a diferença na valorização desta área e condicionar positivamente o desempenho dos alunos.

De acordo com Gonçalves, os alunos não deverão ser condicionados com representações estereotipadas, pois só livremente os alunos poderão criar de forma significativa, desenvolvendo a imaginação e a criatividade: "A criatividade

Figuras 7, 8 e 9 – Desenvolvimento de propostas de atividades do livro "Analisa, Explora & Cria", realizadas em contexto de formação de professores

apela para uma pedagogia não diretiva, ou, pelo menos, flexível e aberta, que permita que seja a criança a descobrir o seu modo de agir e de exprimir, bem como o material e a técnica que melhor se adaptam à sua expressão pessoal" (Gonçalves, 1991: 13).

A expressão plástica terá então de ir mais além, pois torna-se extraordinariamente redutora e limitativa quando direcionada unicamente para o ensino de técnicas e para o desenvolvimento de aptidões manuais, como defende Rodrigues:

> Infelizmente, ainda há muitas escolas que persistem na adoção de modelos retrógrados, baseados quase única e exclusivamente na reprodução ou cópia, mais ou menos fiel e passiva, segundo regras e formalismos academizantes que não deixam grande margem à expressão livre. Frequentemente se expõem nas paredes das escolas trabalhos que, exibindo a mera execução técnica, sem expressão nem criatividade, raramente ultrapassam a linguagem convencional (Rodrigues, 2002: 14).

Esta situação é parcialmente percetível pelo facto de, na generalidade, os programas de formação geral de professores não incidirem sobre uma promoção adequada do papel da arte no ensino e na aprendizagem, resultando numa relação diminuta e, consequentemente, na pouca importância dada a este tipo de atividades como aspetos educacionais a ter em conta.

Se uma determinada cultura artística não faz parte do dia-a-dia da vida dos professores que lecionam a expressão plástica, então será difícil sensibilizar os alunos e promover uma atitude crítica e criativa. Os professores deverão então providenciar uma estimulação sistemática que desperte em si próprio, bem como nos seus alunos, o interesse pelo que os rodeia, de modo a expandir horizontes e proporcionar experiências que favoreçam o desenvolvimento cognitivo, superando desafios, mas também o desenvolvimento psicomotor, ampliando o domínio corporal e expressivo nas relações estabelecidas.

Metodologia de Desenvolvimento das Formações

A formação desenvolve-se, numa primeira fase, através de uma sessão teórica sobre aspetos relacionados com o novo

enquadramento curricular e a implementação das medidas decorrentes da revisão da estrutura curricular, dando-se também um enfoque principal às questões programáticas e organizacionais, tanto decorrente dos programas do 1.º ciclo do ensino básico – Expressão e Educação Plástica como das Atividades de Enriquecimento Curricular e a sua articulação com os projetos educativos das escolas/agrupamentos.

A componente prática incide, numa primeira fase, sobre as vertentes de análise programática e exploração técnica e plástica de recursos, materiais e outras propostas para posterior aplicação em contexto. Numa segunda fase desta componente prática, os formandos são convidados a realizar um conjunto de propostas de trabalho que, de forma coerente e fundamentada, façam uma articulação entre as diferentes áreas curriculares (e também na especificidade da área de Expressão e Educação Plástica) para assim, posteriormente, colocarem em prática em contexto educativo. Estas propostas são organizadas de acordo com os pressupostos de cada contexto e adequados por cada formando às suas necessidades reais de formação, quer pela exploração de técnicas que possam desconhecer como pela sua adequação posterior em sala de aula. A terceira fase da formação corresponde à apresentação das atividades realizadas e organizadas em portefólio individual, que são elaboradas tendo em conta as explorações prévias que realizaram na segunda fase desta formação.

Fases de Desenvolvimento do Projeto

Numa primeira fase, posteriormente ao estabelecimento do conceito e filosofia do projeto a desenvolver, foi apresentada no último trimestre de 2012 aos alunos de mestrado em ensino de EVT da ESE do Porto uma proposta de desenvolvimento de atividades. A mesma proposta foi incluída, ainda, numa turma-piloto de formação de professores da APEVT e que se realizou em janeiro de 2013.

Concluídas as apresentações por parte dos alunos e formandos, os autores do livro analisaram os produtos apresentados e compilaram todas as atividades por forma a dar-lhes sentido dentro da proposta global e filosofia da publicação. Paralelamente à equipa de autores existiu uma equipa constituída por ilustradores e paginadores que iam realizando os produtos necessários à consecução do livro.

Com o objetivo de divulgar as atividades desenvolvidas no âmbito da formação contínua de professores, foram criados um blogue e uma página do Facebook do "Analisa, Explora & Cria" onde constam registos fotográficos das mesmas e onde se vai antevendo e atualizando as etapas de publicação do livro, que se estima estar concluída em maio/junho de 2014. Este período que medeia a publicação do livro pela Edicare Editora, permite-nos desenvolver estes cursos de formação com professores, numa primeira fase, facultando aos docentes as metodologias de desenvolvimento das atividades permitindo a utilização do livro de forma mais coerente e assertiva; para além de uma segunda fase na qual se divulgarão os trabalhos realizados em contexto educativo com crianças, nas escolas.

Conclusões

Considerando que só existirá aprendizagem criativa mediante um ensino criativo, para além de valorizarem a expressão plástica enquanto espaço de construção de aprendizagens significativas que suscitem o interesse e o entusiasmo dos alunos, os professores deverão ser capazes de se prepararem e automotivarem, desafiando-se nas mais variadas experiências, visuais, plásticas, performativas, assim como os seus alunos, sem medo, sem vergonha e sem preconceito.

Para produzir efeito, a abordagem que o projeto propõe implica algumas mudanças na prática letiva. Mas este tipo de mudança não acontece por decreto, ela é pessoal, gradual e precisa ser construída e vivenciada com alguma abertura, investimento e trabalho. Contornando e contrariando alguma falta de tempo, rotinas instaladas, uma certa prevalência da razão em detrimento da fruição, impõe progressivamente uma mudança também no paradigma de ação. No entanto, é importante atender ao contexto de receção dos repertórios artísticos abordados, adequando-os às características e faixa etária dos alunos.

Apesar da reconhecida importância da educação artística em geral, e da expressão plástica em particular, para o desenvolvimento dos alunos, constituindo um meio indispensável para o desenvolvimento da sensibilidade e do pensamento crítico e criativo; e considerando as competências a alcançar no final da educação básica, apontadas no Currículo Nacional do Ensino Básico, a realidade educativa mostra-nos que estas áreas ainda são encaradas como atividades menores, que servem meramente para descontrair, brincar

ou como coadjuvantes no contexto educativo. Essas experiências deverão ainda ser proporcionadas aos alunos por meio de práticas cujo valor reside não só no resultado do processo mas, sobretudo, no próprio processo em si.

Atendendo a que se aprende fazendo, aprende-se a desenhar desenhando; aprende-se a pintar, pintando; e assim sucessivamente, professores mais conscientes e sensibilizados, mais abertos e mais atentos, serão certamente professores capazes de ampliar o seu acervo para criação, tornando a sua prática mais eficaz, motivadora e significativa. Em muito, acreditamos, contribuirá este livro que, antes de tudo, foi concebido como um verdadeiro instrumento e recurso educativo.

Referências Bibliográficas

Barbosa, A. M. (1991). *A imagem no ensino da Arte*. São Paulo: Edições Perspectiva.

Barbosa, A. M. (2008). *A Imagem no Ensino da Arte*. São Paulo: Edições Perspectiva.

Deuchars, M. (2011). *Let's Make some Great Art*. London: Laurence King Publishing.

Deuchars, M. (2012). *Let's Make some Great Fingerprint Art*. London: Laurence King Publishing.

Edwards, B. (2012). *Drawing on the Right Side of the Brain: The Definitive 4th Edition*. London: Penguin Books.

Eisner, E. (2008). "O que pode a Educação aprender das Artes sobre a prática da Educação?" em *Currículo sem Fronteiras*, 8(2), 5-17.

Gonçalves, E. (1991). *A Arte descobre a Criança*. Amadora: Raiz Editora.

Hernández, F. (2000). *Cultura Visual, Mudança Educativa e Projeto de Trabalho*. Porto Alegre: ARTMED.

Iavelberg, R. (2003). *Para gostar de aprender arte; sala de aula e formação de professores*. Porto Alegre: Artemed.

ME. (2004). *Organização Curricular e Programas – 1.º ciclo do ensino básico*. 4.ª Ed. Lisboa: DGEBS.

Rodrigues, D. D. (2002). *A Infância da Arte, A Arte da Infância*. Porto: Asa Editora.

Vivências Artísticas dos Alunos do Primeiro Ciclo através dos Equipamentos Culturais do seu Município[1]

Revista Portuguesa
de Educação Artística

Artistic Experiences of Primary School Students Through the Cultural Facilities of Their Municipality

Adalgisa Pontes
Universidad de Valladolid; Instituto Politécnico de Viana do Castelo
Centro de Investigação em estudos da Criança da Universidade do Minho (CIEC)
adalgisapontes@ese.ipvc.pt

RESUMO

Neste artigo pretende-se apresentar os resultados preliminares de um projeto de investigação de doutoramento sobre as vivências artísticas dos alunos do 3.º ano do 1.º ciclo do ensino básico (CEB) das escolas públicas do município de Vila do Conde através dos seus equipamentos culturais em 2011. Com a metodologia de estudo de caso, identificou-se a oferta cultural dos equipamentos e de que forma esta é usufruída pelos alunos. Para tal analisou-se o Plano Curricular de Turma (PCT), o Plano Anual de Atividades (PAA) e os resultados obtidos através dos questionários implementados aos encarregados de educação e alunos. Os resultados apontam para que as experiências artísticas dos alunos através dos equipamentos culturais se baseiam, essencialmente, nas atividades promovidas e organizadas pelas escolas.

São apresentadas algumas propostas sobre as mais-valias do impacto de Educação Artística genérica enfatizada nas vivências dos alunos através dos equipamentos culturais do seu município, como recurso didático.

Palavras-chave: Educação Artística; 1.º CEB; Equipamentos Culturais; Vivências Artísticas

ABSTRACT

The purpose of this article is to present the preliminary results of a PhD project about the artistic experiences of 3rd year primary school students of the public schools in the municipality of Vila do Conde through its cultural facilities in 2011. With a case study methodology, we identified the cultural offer of the cultural facilities and how the primary school students enjoy it. To this end we analysed the Curriculum Plan Class (PCT), the Annual Activity Plan (AAP) and the results obtained from the questionnaires implemented to the parents and students. The results indicate that the artistic experiences of the students through the cultural facilities are based primarily on the activities promoted and organized by the schools.

Thus, we intend to establish an approach on the impact of generic Arts Education by emphasizing the experience of students through the cultural facilities of their municipality as a teaching resource.

Keywords: Art Education, Primary School, Cultural Facilities; Artistic Experiences

1 Trabalho desenvolvido no âmbito do doutoramento de Didáctica de la Educación Artística na Universidad de Valladolid, Espanha, sob a orientação do Doutor D. José Ignacio Palacios Sanz (Director) e do Doutor D. Carlos Alberto dos Santos Almeida (Codirector).

Introdução

Nas últimas décadas, tem existido não só um reconhecimento crescente a nível social, político e pedagógico da dimensão educativa das atividades culturais e artísticas na formação do ser humano, mas também de debates promovidos pelas organizações nacionais e internacionais no âmbito da Educação Artística (EA) e da sua relação com a comunidade. A título de exemplo salienta-se, a nível internacional, a UNESCO que em 2006 e 2010 organizou duas conferências mundiais cujas conclusões destacam as novas dimensões da EA (Viadel, 2011); e a criação da Aliança Mundial para a Educação Artística, com o objectivo de acelerar a aplicação das políticas no campo de ação artística. A nível nacional, Portugal apresenta objetivos similares, patentes nas recomendações do Observatório das Actividades Culturais[2] que alerta para a necessidade de fomentar alianças entre equipamentos culturais, escolas e associações locais, dada a conjuntura favorável de articulação com o Ministério da Educação e a melhoria qualitativa da relação com as escolas (Gomes & Lourenço, 2009). Neste contexto de proximidade entre equipamentos culturais e comunidade educativa tem-se verificado, nos últimos anos, o desenvolvimento de alguns projetos neste sentido. Destaca-se o projeto *O Museu Vai à Escola* desenvolvido pela Casa-Museu Teixeira Lopes e que envolveu 38.000 alunos dos vários graus de ensino no município de Vila Nova de Gaia (Sousa, 2011); e o programa *Artes, Educação e Comunidade* promovido pela Associação de Professores de Expressão e Comunicação Visual em 2009 que promoveu "parcerias entre universidades, escolas, autarquias, museus, centros culturais, associações e outros organismos que promovam a educação e ou as artes" (Eça, 2010: 190).

Apesar de ser notória a existência de ações com o objetivo de cruzar a escola e as instituições culturais, a verdade é que a implementação no plano prático de estratégias desenvolvidas a nível teórico continua a ser um desafio (Lourenço, 2010).

Por último salienta-se o trabalho desenvolvido pelo Conselho Nacional da Educação que, desde da década de 80 do século XX, tem emitido pareceres e recomendações para a promoção da EA, e que no seu último parecer reforça a ideia que a EA tem presença reduzida e pouco concreta no currículo português (Recomendação n.º 1/2013).

No que se refere ao 1.º ciclo do ensino básico salienta-se a divulgação do estudo comparativo *Educação artística e cultural nas escolas da Europa,* publicado em 2009, no qual se regista que, geralmente, a EA no 1.º ciclo é assegurada pelos professores generalistas e que a maioria das escolas da Europa organiza visitas a locais de interesse artístico (CE & EACEA[3], 2009).

O problema da investigação centrou-se na articulação entre as escolas do 1.º CEB e equipamentos culturais locais para promover vivências artísticas nos alunos do 3.º ano de escolaridade. Deste modo, o objectivo geral foi o de evidenciar em que medida as escolas do 1.º CEB usufruem dos equipamentos culturais do seu município para potenciar experiências artísticas aos seus alunos. Elegeu-se o 1.º CEB porque as atividades promovidas pelos serviços educativos dos espaços culturais são normalmente destinados aos alunos deste ciclo de ensino e pelo facto de ser na escola que a EA genérica pode conseguir maior amplitude.

O contexto de investigação foi o município de Vila do Conde situado na região Norte de Portugal com uma população residente de 79.533 habitantes, com características económicas de base agrícola, piscatória, industrial e técnica, que integra 30 freguesias. Este município, durante as últimas décadas, tem reabilitado os seus espaços e edifícios emblemáticos atribuindo-lhes novas dimensões no sentido de ampliar a sua oferta cultural.

A pertinência da investigação passou por verificar se o empenho dos últimos anos das diversas entidades nacionais e internacionais para o fomento de uma EA genérica de qualidade assume repercussões num município de pequenas dimensões como é o de Vila do Conde, na perspectiva da ligação entre a escola e equipamentos culturais. Partindo das dimensões referidas, uma das questões de investigação colocada foi a seguinte: que vivências artísticas usufruem os alunos do 3.º ano do 1.º CEB através dos equipamentos culturais do seu município?

Consequentemente, as palavras-chaves deste estudo são: EA e 1.º CEB. A EA é aqui considerada como uma área disciplinar que engloba várias vertentes artísticas, como música, plástica, teatro, cinema, dança, entre outras, contribuem de uma forma interdisciplinar e cooperativa para a formação do indivíduo. Assim, esta investigação em EA segue o conceito mais utilizado na América Latina que

2 Observatório das Actividades Culturais é uma associação sem fins lucrativos, criada em 1996, que se ocupa da produção e difusão de conhecimento no domínio das transformações das atividades culturais de forma sistemática e regular.

3 CE & EACEA: Comisión Europea & Agencia Ejecutiva en el ámbito Educativo Audiovisual y Cultural.

frequentemente abarca o conjunto de aprendizagens das disciplinas artísticas, em oposição ao conceito da Europa e Estados Unidos da América, cuja terminologia se refere às artes visuais (Viadel, 2011). Optou-se por este conceito mais global porque no sistema educativo português a EA genérica abrange várias disciplinas artísticas, assim como os espaços culturais do município selecionados para integrarem este projeto de investigação. O 1º CEB no sistema educativo português é universal, obrigatório e gratuito (Lei n.º 46/86) e corresponde aos primeiros quatro anos de escolaridade básica. Acresce ainda que as suas escolas são espaços de ensino/aprendizagem e intercâmbio do saber, um lugar no qual se deve proporcionar a cada aluno o equilíbrio entre a emoção e a razão, através de um trabalho conjunto de todas as áreas do conhecimento. Pelas razões mencionadas anteriormente e por também ser um sítio de encontro e diálogo entre professores, alunos, encarregados de educação e comunidade local, optou-se por este ciclo de ensino.

Metodologia

Para responder à questão colocada, considerou-se que a melhor metodologia a implementar seria a de estudo de caso, utilizando a análise de dados qualitativos e quantitativos. O universo de investigação foi de 903 alunos do 3.º ano de escolaridade das escolas do 1.º CEB, seus encarregados de educação e 123 professores, tendo como marco temporal 12 meses.

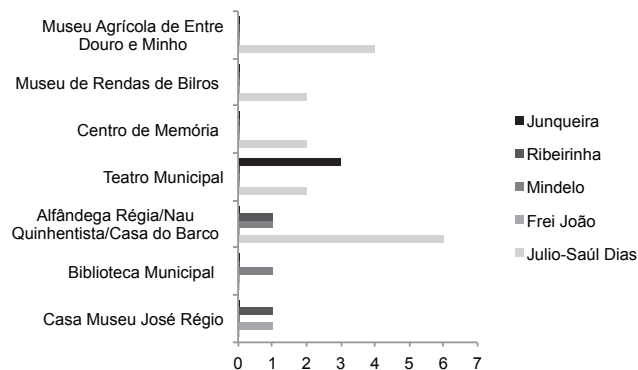
A amostra abrangeu 615 alunos do 3.º ano de escolaridade, 512 encarregados de educação e 90 professores do 1.º CEB, pertencentes aos cinco agrupamentos de escola de Vila do Conde: (i) Frei João (antigo Afonso Betote); (ii) Júlio Saul-Dias; (iii) Junqueira; (iv) Ribeirinha; (v) Mindelo, em 2011.

Os equipamentos culturais selecionados correspondem a 18 dos 28 existentes (Ramos, 2010) e o critério de seleção baseou-se no enfoque tradicional das artes, isto é: os espaços dos museus, auditórios, teatros, galerias, centro culturais, bem como a biblioteca e o arquivo municipal, dado que na sua divulgação se verificou a promoção de eventos no âmbito artístico. Dos espaços culturais selecionados neste estudo, 16 situam-se na cidade e 2 em duas freguesias. Os instrumentos utilizados na recolha de dados foram os questionários aos alunos e aos encarregados de educação, e a observação através da análise do Plano Curricular de Turma (PCT) e do Plano Anual de Atividades (PAA).

Vivências Artísticas dos Alunos Através dos Equipamentos Culturais do seu Município

De seguida apresentam-se os resultados preliminares referentes às vivências artísticas que os alunos do 3.º ano do 1.º CEB usufruem através dos equipamentos culturais do seu município como recurso didático.

De acordo com o Gráfico 1 verifica-se que dos 18 equipamentos culturais analisados só 7 foram registo de planeamento de visitas e desses, 5 são museus.

Gráfico 1 – Número de turmas e visitas planeadas para os equipamentos culturais de Vila do Conde tendo como referencia o PCT e o PAA em 2011

Os professores privilegiam assim as vivências artísticas que os museus proporcionam apontando, entre outros objectivos, o reconhecimento, a preservação e a valorização do património histórico local na planificação de atividades.

Referente aos outros espaços que foram objecto de planificação destaca-se o Teatro Municipal para ver sessões de cinema e o espetáculo a "Menina do Mar", neste último destacam como objectivos a rentabilização dos recursos existentes na comunidade, o desenvolvimento do espírito de solidariedade e fortalecimento das relações interpessoais.

Na análise destes dados verificou-se uma lacuna no que se refere à preparação e planificação das respectivas atividades, na medida em que foi planeada uma visita de estudo a um museu que se encontrava fechado desde 2007.

Seria importante, assim, a existência de eficácia no processo de comunicação e articulação entre as partes para potenciar uma prática efetiva da planificação realizada.

A estes dados se acrescentam os elementos recolhidos em relação à prática da escola para a promoção dos espaços culturais enquanto recursos didáticos. Neste contexto, verificou-se que existem algumas oscilações entre o planeado e o efectuado; ou seja a frequência dos espaços por parte das escolas não só inclui o Centro Municipal da Juventude e o Auditório Municipal, como o número de alunos que frequentaram os respectivos equipamentos é superior ao inicialmente previsto no PCT e no PAA (cf. Tabela 1).

Tabela 1 – Frequências absolutas (n) e relativas (%) para as visitas dos alunos aos equipamentos culturais do seu município com a escola

	n=615
Equipamentos Culturais	**Escola**
Biblioteca Municipal José Régio	185 (30,1%)
Teatro Municipal	313 (50,9%)
Centro Municipal de Juventude	309 (50,2%)
Auditório Municipal	189 (30,7%)
Centro de Memória	62 (10,1%)
Casa Museu José Régio	45 (7,3%)
Alfândega Régia/Nau Quinhentista/Casa do Barco	220 (35,8%)
Núcleo Museológico de Vilar da Fundação da PT	10 (1,6%)
Museu dos Bombeiros	103 (16,7%)
Museu das Rendas de Bilros	45 (7,3%)
Museu de Arte Sacra	23 (3,7%)
Museu das Cinzas	11 (1,8%)
Museu da Cooperativa Agrícola	16 (2,6%)
Solar de S. Roque – Galeria de Arte Cinemática	55 (8,9%)
Centro de Actividades	77 (12,5%)
Arquivo Municipal	20 (3,3%)

No entanto, na prática, apenas dois equipamentos ultrapassam ligeiramente os 50% de frequência por parte das escolas e são eles o Teatro Municipal e o Centro Municipal da Juventude. Estes são espaços culturais que assumem ter estratégias de divulgação para as escolas. No cômputo geral e com exceção para o Museu de Rendas de Bilros, são também os equipamentos tutelados pela Câmara Municipal de Vila do Conde que têm maior frequência por parte das escolas. Este aspecto é relevante na medida em que a Câmara Municipal assume um papel preponderante na educação do seu município, patente não só na disponibilidade dos espaços culturais para as escolas do concelho, mas também no incentivo da sua utilização no início de cada ano lectivo, aquando da recepção a todos os professores do município.

Relativamente às vivências artísticas proporcionadas pelas escolas, no âmbito de espetáculos ao vivo, destaca-se o teatro e a música, com valores de frequência superiores a 50% (cf. Tabela 2).

Tabela 2 – Frequências absolutas (n) e relativas (%) para a assistência a espetáculos ao vivo pelos alunos através da escola

	n=615
Espetáculos ao vivo	**Escola**
Ópera	14 (2,3%)
Música	327 (53,2%)
Coros	58 (9,4%)
Dança	210 (34,1%)
Folclore (Rancho)	49 (8,0%)
Teatro	382 (62,1%)
Circo	71 (11,5%)

No que se refere às vivências que os alunos usufruem dos equipamentos culturais, através de frequência com os seus encarregados de educação (cf. Tabela 3), a primeira evidência a registar é a sua pouca utilização.

Tabela 3 – Frequências absolutas (n) e relativas (%) da frequência dos encarregados de educação aos equipamentos culturais

Equipamentos Culturais	**Uma vez** n=512
Biblioteca Municipal José Régio	45 (8,8%)
Teatro Municipal	68 (13,3%)
Centro Municipal de Juventude	45 (8,8%)
Auditório Municipal	59 (11,5%)
Centro de Memória	45 (8,8%)
Casa Museu José Régio	50 (9,8%)
Alfândega Régia/Nau Quinhentista/Casa do Barco	82 (16,0%)
Núcleo Museológico de Vilar da Fundação da PT	9 (1,8%)
Museu dos Bombeiros	36 (7,0%)
Museu das Rendas de Bilros	24 (4,7%)
Museu de Arte Sacra	10 (2,0%)
Museu das Cinzas	5 (1,0%)
Museu da Cooperativa Agrícola	21 (4,1%)
Solar de S. Roque – Galeria de Arte Cinemática	21 (4,1%)
Centro de Actividades	15 (2,9%)
Arquivo Municipal	10 (2,0%)

A ideia que “mucha gente desconoce los museos de su propia ciudad” (Huerta, 2010: 64) parece ter relevância no município de Vila do Conde, uma vez que dos 8 museus em funcionamento, só 3 são conhecidos por mais de metade dos encarregados de educação: Casa Museu José Régio (65,6%),

Alfândega Régia/Nau Quinhentista/Casa do Barco (68,5%) e o Centro de Memória (51,2%). Os restantes 5 apresentam valores de conhecimento muito reduzidos com destaque para o Museu das Cinzas (14,8%), Núcleo Museológico de Vilar (19,5%) e o Museu de Arte Sacra (19,1%). De sobressair que estes 3 espaços não fazem divulgação para as escolas que é o inverso dos anteriores (cf. Tabela 4).

Dos espaços mais utilizados encontra-se a Alfândega Régia/Nau Quinhentista/Casa do Barco com 82 inquiridos dos 512 da amostra, o Teatro Municipal com 68 inquiridos e o Auditório Municipal com 59 inquiridos. Nos menos visitados destacam-se o Museu de Arte Sacra, o Núcleo Museológico de Vilar da Fundação da PT e o Museu das Cinzas. Esta pouca utilização ocorre porque a falta de conhecimento da existência dos próprios equipamentos culturais do município é também muito elevada, ou seja verificou-se que mais de 50% dos inquiridos referiram não conhecer 9 dos espaços culturais mencionados neste estudo (cf. Tabela 4).

Tabela 4 – Conhecimento da localização dos equipamentos culturais pelos encarregados de educação

Equipamentos Culturais	Encarregados de Educação			
	Localização (n=512)			
	Sim	Não	%Sim	%Não
Biblioteca Municipal José Régio	402	110	78,5	21,5
Teatro Municipal	373	139	72,9	27,1
Centro Municipal de Juventude	344	168	67,2	32,8
Auditório Municipal	375	137	73,2	26,,8
Centro de Memória	262	250	51,2	48,8
Casa Museu José Régio	336	176	65,6	34,4
Alfândega Régia/Nau Quinhentista/Casa do Barco	348	164	68	32
Museu das Rendas de Bilros	249	263	48,6	51,4
Centro de Actividades	130	382	25,4	74,6
Arquivo Municipal	151	361	29,5	70,5
Núcleo Museológico de Vilar da Fundação da PT	100	412	19,5	80,5
Museu dos Bombeiros	197	315	38,5	61,5
Museu de Arte Sacra	98	413	19,1	80,9
Museu das Cinzas	76	436	14,8	85,2
Museu da Cooperativa Agrícola	144	368	28,1	71,9
Solar de S. Roque – Galeria de Arte Cinemática	146	366	28,5	71,5

Dos equipamentos mais conhecidos destaca-se a Biblioteca Municipal com 78,5% (n=402), seguido do Auditório Municipal 73,2% (n=375) e do Teatro Municipal com 72,9% (n=373). Este conhecimento não se reflete na frequência, como é o exemplo da Biblioteca Municipal que, dos 78% dos que conhecem, (cf. Tabela 4) apenas 8,8% (cf. Tabela 3) manifestam a sua frequência. No que diz respeito à frequência dos alunos em espetáculos e eventos culturais ao vivo no município de Vila do Conde com os seus encarregados de educação, na generalidade, todos os espetáculos obtiveram frequências baixas, ou seja todas inferiores a 30%, mesmo quando se considera só uma frequência anual (cf. Tabela 5).

Tabela 5 – Frequências absolutas (n) e relativas (%) para a frequência anual com o educando em espetáculos ao vivo e eventos de acordo com o domínio artístico

Espetáculos ao vivo	Uma vez n=512
Ópera	5 (1,0%)
Música	79 (15,4%)
Coros	51 (10,0%)
Dança	66 (12,9%)
Folclore (Rancho)	60 11,7%)
Teatro	85 (16,6%)
Circo	125 (24,4%)
Outro	6 (1,2%)
Cinema	68 (13,3%)
Exposições	89 (17,4%)

No entanto, o espetáculo que mais se destacou foi o circo, com 125 encarregados de educação a referirem que assistiram a esse espetáculo, com o educando, pelo menos uma vez.

No que se refere às áreas artísticas que os alunos têm mais contacto nos diversos contextos educativos destaca-se, por ordem de importância, o circo, o teatro e a música.

Conclusão

As experiências artísticas dos alunos do 3.º ano do 1.º CEB de Vila do Conde, através dos equipamentos culturais do seu município, baseiam-se essencialmente nas atividades promovidas e organizadas pelas escolas. Fica visível que a fruição de experiências artísticas nos espaços culturais do município é ainda muito reduzida evidenciada pelos poucos conhecimentos e frequência dos encarregados de educação e pela frequência residual por parte das escolas.

A constatação desta realidade, ainda pouco estudada neste contexto, deverá ser objeto de reflexão por parte dos responsáveis pelos equipamentos culturais, no sentido de perceberem se o seu projeto, enquanto instituição, é suficientemente válido e enriquecedor para que as escolas possam tirar o máximo partido. Da mesma forma, também as escolas têm o papel de propor iniciativas e atividades aos espaços culturais indo ao encontro das suas necessidades,

bem como de incutir juntos dos encarregados de educação a fruição dos equipamentos culturais do seu município.

Deste modo, o verdadeiro papel da educação artística nas escolas do 1.º ciclo, neste contexto, deve ser o de: proporcionar não só um conhecimento efetivo dos equipamentos culturais do seu município, mas também a sua fruição; permitir que todos os alunos tenham contacto com áreas artísticas diversificadas; e incentivar os professores a olharem para os equipamentos culturais como recursos pedagógicos e através deles explorarem as diferentes áreas artísticas.

Também se deve destacar a importância da simbiose dos equipamentos culturais com as escolas do 1.º ciclo, já que esta pode: potenciar o acesso a uma oferta cultural diversificada e fruição de diferentes áreas artísticas a todos os alunos do 1.º CEB; permitir a planificação e preparação de visitas de estudo para que escolas e equipamentos culturais possam rentabilizar ao máximo as mesmas; e estimular os responsáveis dos equipamentos culturais e das escolas a desafiar artistas e associações culturais do município a descobrirem os seus espaços e a concretizarem parcerias que impulsionem as vivências artísticas nos dois contextos.

O estimulo das vivências artísticas através dos equipamentos culturais do município, na formação base dos alunos, assume também relevo na medida em que faculta uma aproximação ao seu meio sociocultural permitindo assim, conhecer e respeitar o seu legado histórico e património cultural; assim como, desenvolver o espírito crítico e estético e aprender e apreciar várias áreas artísticas.

Referências Bibliográficas

"Comisión Europea & Agencia Ejecutiva en el ámbito Educativo Audiovisual y Cultural. (2009)" em *Educación artística y cultural en el contexto escolar en Europa.* DOI 10.2797/34810/, ISBN: 978-92-9201-077-5.

Eça, T. (2010). "Emergências: Possibilidades da educação artística frente ao desenvolvimento sustentável local" em Eça, T. et al. *Desafios da educação artística em contextos ibero-americanos* (185-191). Porto: APECV (Associação de Professores de Expressão e Comunicação Visual).

Gomes, R., & Lourenço, V. (Eds.) (2009). *Democratização Cultural e Formação de Públicos: Inquérito aos Serviços Educativos em Portugal.* Lisboa: Observatório das Actividades Culturais.

Huerta, R. (2010). *Maestros y Museos*. *Educar desde la invisibilidade.* València: Universitat de València.

Lei n.º 46/86 de 14 de Outubro, Diário da República, 2.ª Série – N.º 237 – 14 de Outubro de 1986.

Lourenço, V. (2010). "Cultura e educação: desafios de uma política partilhada" em M. d. Santos, M.L.L (org.); Pais, J. M. (org.). *Novos trilhos culturais: práticas e políticas* Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais, 237-241.

Ramos, F. C. (2010). *Eventos Culturais e Cidades. O caso específico do Curtas de Vila do Conde*. Dissertação de Mestrado. Porto: Universidade do Porto.

Recomendação n.º 1/2013, Diário da República, 2.ª Série — N.º 19 — 28 de janeiro de 2013: Conselho nacional de educação.

Sousa, D. (2011). "Projecto de Educação Artística para o Século XXI – Casa Museu Teixeira Lopes: uma instituição educativa paradigmática" em *Educación Artística Revista de Investigación,* 2, 190-195.

Viadel, R.M. (2011). "Las investigaciones en educación artística y las metodologías artísticas de investigación en educación: temas, tendencias y miradas" em *Educação*, Vol. 34 (3), 271-285.

Os Programas Curriculares de Desenho e Trabalhos Manuais na Reforma de Ensino Francisco Campos

Revista Portuguesa
de Educação Artística

Drawing and Handcraft Curricula according to Francisco Campos Reform

Denise Perdigão Pereira
Universidade do Estado de Minas Gerais
perdigaodenise@yahoo.com.br

RESUMO

Com a Reforma de Ensino Francisco Campos, ocorrida em Minas Gerais no ano de 1927/28, as disciplinas de Desenho e Trabalhos Manuais ganharam destaque no contexto educacional. Este artigo tem por objetivo explicitar as concepções de ensino de arte que se pretendia desenvolver nas escolas, tendo como foco de discussão os programas de Desenho e Trabalhos Manuais publicados em 1928. A abordagem metodológica adotada consistiu na Análise Documental. Como conclusão, o estudo revelou que o ensino de arte desenvolvido na Reforma assumiu um caráter utilitarista, na medida em que esteve voltado para o atendimento das demandas da sociedade em processo de modernização por meio da preparação profissional.

Palavras-chave: Programa de Desenho; Programa de Trabalhos Manuais; Reforma de Ensino Francisco Campos; Utilitarismo

ABSTRACT

Due to the Francisco Campos Teaching Reform, occured in Minas Gerais in 1927/28, Drawing and Handicraft featured in educational context. The purpose of this article is to explicit the art teaching concepts that would be developed in schools, focusing on Drawing and Handicraft programs which were published in 1928. The methodological approach adopted in this work is consisted in documentary analysis. As a conclusion, it was revealed that the teaching of art developed in the Reform had an utilitarian character, since it aimed to meet demands from that society, which was in process of modernization through professional preparation.

Keywords: Drawing Program; Handicraft Program; Francisco Campos Teaching Reform; Utilitarianism

Introdução

O pequeno espaço concedido à Arte nos currículos das escolas brasileiras tem sido tema constantemente debatido entre os profissionais da área. Contudo, existiram momentos na educação escolar brasileira em que a Arte, mais especificamente as disciplinas de Desenho e Trabalhos Manuais, ocupou lugar de destaque nos programas de ensino, revelando grande contraste com a situação atual. Quando isso aconteceu e quais situações evidenciaram a importância atribuída a essas disciplinas no contexto educacional?

Um momento de particular interesse na problematização do espaço ocupado pela arte na educação escolar brasileira situa-se nas primeiras décadas do século XX. A partir das Reformas Estaduais de Ensino ocorridas em 1927, temos o ponto alto das discussões travadas entre educadores e autoridades do ensino sobre a importância da arte para o desenvolvimento de uma educação mais ativa.

Influenciados pelo pensamento de autores tais como Dewey, Decroly e Kilpatrick, reformistas brasileiros lançaram severas críticas ao enfoque pedagógico até então centrado na tradição, na cultura intelectual e abstrata, na autoridade, na obediência, no esforço e na concorrência (CAVALIERE, 2002, 252). Verifica-se o desenvolvimento de uma preocupação para com a valorização da ação ou da experiência em sua prática cotidiana, associada ao entendimento da educação como vida, e não como preparação para a vida.

As disciplinas de Desenho e Trabalhos Manuais receberam lugar de destaque nas reformas, sendo concebidas como fundamentais para a recuperação da atividade infantil no meio escolar. Considerando-se tal contexto, torna-se relevante indagar a respeito da seguinte questão: a valorização da arte neste período resultou de fato na elaboração de programas de Desenho e Trabalhos Manuais comprometidos com a educação integral dos alunos, conforme advogaram os pensadores e educadores estrangeiros tomados como referência nas reformas?

Para discutir tal questão, o presente artigo se deterá na análise do contexto mineiro por meio do estudo dos programas de Desenho e Trabalhos Manuais publicados no ano de 1928. Desta maneira, tem-se por objetivo central discutir as concepções de ensino de arte verificadas nesses documentos. O recorte temporal e espacial adotado justifica-se devido à grande importância dada à educação pelo governo mineiro na Reforma Francisco Campos. Medidas como o investimento na formação e o aperfeiçoamento de professores, a melhoria de salários, bem como a construção e reforma de equipamentos e prédios escolares, contribuiu para que Minas Gerais fosse considerada no final da década de 1920 como a capital pedagógica do país (PEIXOTO, 2003).

Quanto ao papel de relevo conferido ao ensino de arte nesse momento, é possível destacar as seguintes medidas: a reformulação dos programas de Desenho e Trabalhos Manuais, tanto do ensino primário quanto nos cursos destinados à formação de professores; a divulgação de novos objetivos, conteúdos e métodos de ensino de arte, por meio de conferências pedagógicas e da Revista do Ensino[1] e, sobretudo, a vinda da Missão Pedagógica Europeia[2], em 1929, para Minas Gerais, uma vez que dois de seus integrantes possuíam formação artística.

A natureza do objeto de pesquisa implicou na opção da Análise Documental como abordagem metodológica. A partir da problematização das fontes, procurou-se discutir as concepções de ensino de arte explícitas e implícitas nos programas.

O "Ensino de Arte" nos Programas de 1928

Na Tradição Federativa do Brasil, a elaboração de orientações curriculares esteve, durante muitas décadas, a cargo dos diferentes sistemas estaduais de ensino (BARRETO, 1998).

Os programas de ensino elaborados no período da reforma mineira assumiram a forma de Decreto-Lei, devendo ser organizados pelo Inspetor Geral da Instrução e submetidos à aprovação do então Secretário do Interior, Francisco Campos. A emissão dos programas de ensino primário como Decreto-Lei teve por objetivo dispensar sua tramitação no legislativo, revelando uma postura autoritária por parte do secretário (PEIXOTO, 2003).

Os programas de 1928, incluindo os das disciplinas de Desenho e Trabalhos Manuais, foram implementados a partir do artigo 57 da Constituição Mineira e de conformidade

1 Revista do Ensino: criada no final do século XIX no governo de Afondo Pena, teve a imprensa do Estado como responsável por sua impressão e administração.

2 Missão Pedagógica Europeia: Grupo de cinco educadores europeus de destaque vindos a Minas Gerais em 1929 por iniciativa de Francisco Campos. Dentre eles a suíça Artus Perrelet e a belga Jeanne Milde eram da área de arte (VER: PRATES, 1989: 98-99).

com a alínea f do artigo 46 do decreto n.º 7970-A de 15 de outubro de 1927, devendo entrar em vigor a partir de janeiro de 1928.

As disciplinas que compunham os programas de ensino de 1928 foram: Leitura, Escrita, Língua Pátria, Aritmética, Geometria, Desenho, Noções de Coisas, Geografia, História do Brasil, Ciências Naturais, Higiene, Instrução Moral e Instrução Cívica, Educação Física, Trabalhos Manuais, Excursões Escolares e Museus Escolares.

A disciplina Desenho, citada logo depois de disciplinas tradicionalmente valorizadas, tais como Língua Pátria, Aritmética e Geometria, gozou de grande prestígio no contexto educacional do período.

Prescrições minuciosas contidas nos programas recomendavam a carga horária destinada a cada disciplina. A carga horária semanal recomendada às disciplinas de Desenho e Trabalhos Manuais variava entre 40 e 60 minutos, sendo equivalente à carga horária de disciplinas como Geografia e Ciências Naturais. Mas, se por um lado, a disciplina de Desenho era prescrita para qualquer tipo de escola primária, por outro lado, a disciplina de Trabalhos Manuais era recomendada apenas para os grupos escolares[3].

Considerando a grande importância atribuída ao Desenho nos programas, no tópico seguinte, será discutido o modo como o seu ensino foi concebido nesse documento.

Desenho

O destaque conferido ao ensino do Desenho foi explicitado em várias partes do documento. Em um dos trechos do programa, encontra-se a seguinte afirmação: o desenho é o maior veículo do bom gosto, e deve ser aproveitado como elemento principal da educação estética (MINAS GERAIS, Decreto nº 8.094, 1928: 1589).

A noção de Desenho como base para aprendizagem da arte revela resquícios da orientação neoclássica predominante na Academia Imperial de Belas Artes, fundada no Brasil no século XIX. Apesar disso, a defesa nos programas do Desenho como base para a Educação Estética não significou a ruptura com o preconceito contra a Arte verificado ao longo da história da educação no país. Assim como fizeram autoridades educacionais do século XIX, tal como Rui Barbosa[4], a valorização do Desenho foi buscada nos programas por meio de argumentos que atribuíram a ele uma função educativa semelhante à da escrita:

> Paralelamente à linguagem e à escrita, o desenvolvimento do desenho deverá fazer-se de maneira que o aluno possa recorrer a ele sem constrangimento e dispondo de relativa segurança, com que se vale da escrita para transmitir idéias e sentimentos (MINAS GERAIS, Decreto n.º 8.094, 1928: 1588).

A concepção de ensino de Desenho explicitada nos programas mineiros confirmou a proposição de Ana Mae Barbosa acerca da orientação dada ao seu ensino na educação brasileira nas primeiras décadas do século XX:

> No século XX a ênfase no Desenho continuaria nos argumentos a favor de sua inclusão na escola primária e secundária os quais se orientarão no sentido de considerá-lo mais uma forma de escrita que de uma arte plástica (BARBOSA, 1978: 25).

Em um artigo intitulado *Generalização do Ensino do Desenho,* datado de 1878, identifica-se tal concepção:

> O Desenho é um complemento da escrita, da caligrafia e da ortografia. É o meio de comunicar a idéia de uma figura do mesmo modo que a escrita é o modo de comunicar um pensamento (REBOUÇAS, 1878 *apud* BARBOSA, 1978: 33).

No programa de ensino de 1928, o Desenho também foi considerado como importante complemento, porém, não apenas da escrita como no século XIX, mas também como "um dos grandes auxiliares no estudo de várias disciplinas" (MINAS GERAIS, Decreto 8.094, 1928: 1588). Assim, o aluno deveria ser habituado a desenhar em todas as disciplinas, sempre que houvesse oportunidade. A transmissão do que se vê, do que se sente e do que se compreende por meio do desenho possibilitaria sua compreensão como elemento útil na vida. A "prática insistente do rabiscar" deveria ser incentivada não apenas na escola, mas também em casa, com o intuito de se desenvolver a habilidade da mão para firmeza do traço.

Ao lado dessa concepção mais utilitarista acerca do ensino do desenho, o programa também revela, talvez por

3 As escolas primárias nesse período foram classificadas em: rurais, distritais e urbanas, escolas reunidas, grupos escolares, escolas para débeis orgânicos, escolas ou classes especiais para retardados pedagógicos. A constituição de um grupo escolar só podia se dar em localidades onde houvesse no mínimo 300 crianças de 7 a 14 anos.

4 Em *Arte-Educação no Brasil*, Ana Mae Barbosa (1978) dedica um capítulo de seu livro (p.43-63) à influência da política liberal, de fins do século XIX, no ensino de Desenho. A autora tem como foco de análise a figura de Rui Barbosa e seus Pareceres sobre a Reforma do Ensino Secundário (1882) e sobre a Reforma do Ensino Primário (1883) de Leôncio de Carvalho.

influência da Psicologia na Reforma Mineira, uma concepção de desenho mais ampla, voltada para o desenvolvimento da expressividade infantil:

> Deixando á creança a liberdade de expressar o que sente e pensa, o professor vae contribuir para o desenvolvimento das faculdades infantis, incentivar no alumno a independência do sentimento e da interpretação, encorajando-o, dando-lhe capacidade de iniciativa (...) (MINAS GERAIS, Decreto 8.094, 1928: 1588).

Nesse sentido, a cópia de estampas ou gravuras, método amplamente empregado no ensino do desenho no século XIX, foi condenada no programa "já porque afasta o alumno da observação natural, já porque annulla a interpretação individual" (MINAS GERAIS, Decreto 8.094, 1928: 1589).

A difusão da concepção de uma educação baseada nos interesses e necessidades infantis a partir da Reforma de Ensino Mineira teve influência no programa de Desenho de 1928, sobretudo nas duas primeiras séries do ensino primário. De acordo com as prescrições contidas no programa do primeiro ano:

> A iniciação no desenho consistirá em aproveitar a aptidão natural das creanças para a representação graphica das cousas que mais impressionam seus sentidos. Convirá deixar as creanças **desenharem livremente**, sem preocupação de regras, **para demonstrarem expontaneamente suas qualidades de observação, força criadora e poder imaginativo** (MINAS GERAIS, Decreto 8.094, 1928: 1589, sublinhado do autor).

A importância concedida à liberdade de expressão das crianças e de suas faculdades criadoras e imaginativas representa importante avanço no que se refere aos moldes anteriores de ensino de desenho, voltados para exercícios mecânicos de cópias de estampas ou gravuras. Essa ruptura com os modelos tradicionais de ensino, contudo, foi parcial. Conforme foi dito, o ensino de Desenho deveria ser desenvolvido paralelamente aos programas das demais disciplinas curriculares. Destaque é dado no programa de 1928 à subordinação do desenho ao programa de Geometria para o estudo das formas. Aquele teria início, ainda no primeiro ano, por meio do estudo das seguintes formas: "espherica, semi-espherica, conica, tronco-conica, cylindrica e finalmente algumas variações destas formas, como garrafas, carreteis, giz, canetas, bengalas etc." (MINAS GERAIS, Decreto 8.094, 1928: 1591).

As atividades recomendadas para o ensino do Desenho no segundo ano continuaram tendo como foco o estudo das formas geométricas. Já o terceiro ano deveria ser dedicado ao estudo das medidas e de sua utilidade. Para tanto, foram tomados como ponto de partida o estudo das medidas de objetos inseridos no ambiente da sala de aula, tais como o quadro negro ou mapas. Acrescenta-se ainda ao terceiro ano, o aprendizado do desenho decorativo para a ornamentação de pastas e cadernos. No quarto ano, o desenho do natural[5] deveria "merecer maior cuidado, especialmente na parte relativa a proporções". As composições decorativas também fizeram parte do programa do quarto ano, "sempre com base geométrica, para educar-lhes (os alunos) o gosto e o espírito de equilíbrio e harmonia" (MINAS GERAIS, Decreto 8.094, 1928: 1593). Temas relativos à flora e fauna brasileiras deveriam ser aplicados nestas composições decorativas, sobretudo em objetos de "uso commum e nos arranjos decorativos das casas" (MINAS GERAIS, Decreto 8.094, 1928: 1593).

Embora o período da Reforma Francisco Campos, marcado pela introdução do movimento pedagógico mineiro intitulado como Escola Nova, seja muitas vezes considerado como um momento de ruptura com os moldes tradicionais de ensino é possível notar no programa de Desenho de 1928 uma clara orientação utilitarista, valorizando justamente aspectos criticados por essa tendência, tais como o aprendizado a partir de exercícios mecânicos e repetitivos. Nos programas de Trabalhos Manuais, este caráter utilitarista torna-se ainda mais evidente. É o que será discutido a seguir.

Trabalhos Manuais

Segundo os programas de 1928, o ensino de Trabalhos Manuais deveria ter caráter educativo, como qualquer outra matéria do curso primário. Mas o que se entendeu por caráter educativo neste documento? De acordo com os programas, "o trabalho manual educativo é um **preparo e uma transição para o trabalho manual profissional**". E mais adiante:

> Elle (o trabalho manual educativo) irá fazer parte integrante deste (trabalho manual profissional). Quando mais tarde o **profissional** entender que **seu fim é economico** e consiste em ganhar dinheiro, **o educativo** lembrar-lhe-á que existe um fim anterior a esse, isto é, **fazer bem feito o trabalho** (MINAS GERAIS, Decreto n.º 8.094, 1928: 1742, sublinhado do autor).

5 Representação, geralmente figurativa, resultante da observação de um modelo.

Prescrições minuciosas quanto às atividades e materiais que deveriam orientar o ensino de Trabalhos Manuais reforçam a estreita relação verificada entre esta disciplina e a preparação profissional.

O objetivo da disciplina Trabalhos Manuais no primeiro ano do ensino primário consistiu na educação das mãos, desenvolvendo no aluno a destreza e a habilidade. Para tanto, foi definido como foco de estudo neste momento a modelagem em argila. Tal abordagem também pretendia contemplar os interesses infantis, uma vez que "os meninos gostam muito de brincar com a terra, fazendo varias construcções, e ainda mais com o barro, que muito lhes obedece." (MINAS GERAIS, Decreto 8.094, 1928: 1743).

A preocupação em contemplar os interesses infantis, contudo, pareceu ser mais uma forma de "aproveitar a atividade das creanças e satisfazer inteligentemente o interesse dellas" (MINAS GERAIS, Decreto 8.094, 1928: 1743), do que o comprometimento com desenvolvimento de uma educação que respeitasse as especificidades dessa fase da vida. Procurava-se com tal iniciativa, sobretudo, incutir, de maneira gradativa, o gosto pelo trabalho. Sobre o ensino de Trabalhos Manuais no quarto ano afirma o programa:

> O quarto ano é o período de transição para o trabalho manual profissional. Deste, ir-se-á aproximando o educativo. O menino já deve ter comprehendido como se prepara para homem, ou seja, para cidadão; elle tem visto o lado social da vida, assim na escola, como em casa e na cidade; ele irá ver que a vida possue outro lado importante: o econômico, representado pelo trabalho, sobre o qual se expressou o notável educador Motta Prego: — "O trabalho proporcionado e compensador é o maior bem que nos póde ser dado." A escola primaria cabe preparar os alunos para tão grande bem (MINAS GERAIS, Decreto n.º 8.094, 1928: 1748).

Conforme dito anteriormente, o amor pelo trabalho, bem como as habilidades requeridas para o desempenho profissional, deveria ser gradativamente introduzido na escola primária. À disciplina de Trabalhos Manuais foi atribuído papel central nesse processo. Seu programa deveria voltar-se para a preparação manual profissional de maneira progressiva:

> No primeiro anno, a argila, prescindindo de ferramentas, proporcionou aos meninos excelentes exercicios para a educação das mãos; no segundo, trabalhando em papel, elles entraram a usar de uma ferramenta, a tesoura; no terceiro, tiveram de empregar mais outras, principalmente a agulha, que é pequenina, mas difícil de manejar (MINAS GERAIS, Decreto n.º 8.094, 1928: 1748).

Merece destaque, também, o quarto ano da educação primária, considerado como período de transição para o trabalho manual profissional:

> O quarto anno poderá abrir caminho para as aptidões do alunno: não se trata propriamente do ensino profissional, já se disse, mas de sua approximação. É como si o ensino educativo mostrasse aos meninos, do alto da escola, a cidade do trabalho, preparando-os para entrar nella. A surpresa, si houver, não será desagradável (MINAS GERAIS, Decreto n.º 8.094, 1928: 1749).

Ainda que o programa tenha feito questão de destacar que o ensino de Trabalhos Manuais não se constituía exatamente no ensino profissional, e de verificar-se uma tentativa de diferenciação entre o último e o "ensino educativo", as atividades nas oficinas de "marceneiro e de costura", ou na horta, recomendadas para o quarto ano, revelam o contrário. Prescrições minuciosas quanto ao modo como o trabalho deveria ser conduzido nestas oficinas corroboram tal afirmação:

> (...) a execução da obra será exclusivamente do alumno; elle fará, quando muito, três trabalhos de cada número do programma; realizará o trabalho nas dimensões do modelo; terá seu logar determinado na officina ou na horta; (...); numerará os trabalhos com seu número na classe e com o da série do programma (MINAS GERAIS, Decreto n.º 8.094, 1928: 1750).

Embora seja enfatizada a autoria do aluno na execução dos trabalhos, a identificação dos mesmos, conforme o número de classe e com a série do programa, remete ao contexto da produção em série tal como no universo fabril. Em outra parte do documento, é surpreendente a semelhança entre o clima que se pretendeu implantar nas escolas primárias e o clima do mundo do trabalho voltado para a eficiência na produção:

> Não se deve confiar na posição instinctiva, guardada pelos alumnos no acto do trabalho. Para satisfazer esse caso, nada melhor do que collocar nas paredes à vista dos alumnos, estampas representativas das posições, que lhes cumpre manter durante o trabalho (MINAS GERAIS, Decreto n.º 8.094, 1928: 1750).

As estampas coladas nas paredes transmitem a ideia muito mais de uma ordem a ser seguida do que o desenvolvimento consciente de hábitos de postura saudáveis. "Costume muito acertado é o de interromper o trabalho. Ahi mesmo na officina, para os alunos fazerem, durante uns tres minutos, exercícios de gymnastica sueca, que têm por fim corrigir o mau effeito das posições" (MINAS GERAIS, Decreto n.º 8.094, 1928: 1750).

Além do cultivo de hábitos de postura que garantiriam uma maior eficiência na produção dos alunos, as atividades selecionadas para compor o programa também revelam o predomínio de uma concepção utilitarista acerca da disciplina de Trabalhos Manuais. No segundo ano, por exemplo, o papel deveria ser o único material empregado. O programa justifica a escolha desse material destacando a sua utilidade "extraordinária":

> Serve para correspondência, trabalhos escolares, jornaes, livros, notas do Thesouro, sellos, estampilhas, embrulhos, quadros, caixinhas, enfeites, serpentinas, lenços, bilhetes de loteria, estampas, diversos objetos e até para a construção de casas (MINAS GERAIS, Decreto n.º 8.094, 1928: 1745).

Note-se que em nenhum momento é citado o papel como material amplamente empregado por artistas na realização de esboços e até mesmo de obras de arte. Não se quer dizer com isso que o valor utilitário desse material ou de qualquer outro não devesse merecer atenção nos programas. Contudo, as possibilidades de experimentação, criação e expressão oferecidas pelos diversos tipos de material praticamente não são mencionadas no programa, exceto muito timidamente com relação ao emprego do barro no primeiro ano. Tal direcionamento contraria a perspectiva de uma Educação Integral desenvolvida por autores norte-americanos e europeus tomados como referência por educadores e autoridades do ensino no contexto da Reforma Mineira.

Ainda com relação ao segundo ano, foram recomendadas atividades como:

> Dobrar uma folha de bloco para pôr no envelope; a margem da folha para os fins de officio e requerimento; as pontas do cartão de visita, ensinando as significações usuaes a esse respeito; o papel de carta, servindo o mesmo de envelope, como antigamente; fazer, por meio de dobramentos de papel, as divisões do metro, tomadas delle próprio, um centímetro, dois, etc (MINAS GERAIS, Decreto n.º 8.094, 1928: 1745).

No terceiro ano deveria ser introduzido o trabalho com outro tipo de material: o tecido. Sobre a importância do tecido, o programa destaca:

> Estes (os tecidos) valem tanto para o homem quanto os alimentos. Delles é tão grande a variedade, que excusa descreve-la. Enchem elles os estabelecimentos commerciaes, encontram-se nas casas de familia, envolvem-nos o corpo, acompanha-nos desde o berço á sepultura (MINAS GERAIS, Decreto n.º 8.094, 1928: 1747).

Como primeiro trabalho do terceiro ano o programa definiu a atividade de colecionar tecidos de algodão, linho lã e seda, "fazendo com elles um cartão de amostras, **como se usa no commercio**" (MINAS GERAIS, 1928: 1747. Sublinhado do autor). Os alunos deveriam estudar também o fabrico e a utilização dos tecidos. Na falta de máquinas de costura, realizariam o trabalho com as mãos, "servindo-se da linha, agulha e dedal, nenhum dos quaes será dispensado" (MINAS GERAIS, Decreto n.º 8.094, 1928: 1747).

Segundo o programa: "Note-se desde já que não se quer fazer alfaiate ou costureira, mas apenas iniciar os alumnos na utilização dos tecidos" (MINAS GERAIS, Decreto n.º 8.094, 1928: 1747). Porém, habilidades relacionadas às profissões de alfaiate e costureira deveriam ser treinadas, sugerindo uma introdução gradativa nesse universo:

> Os alumnos passarão a alinhavar retalhos e a dar os primeiros pontos, apprendendo assim o modo de segurar e manejar a agulha. Segue-se a emenda de dois pannos, e em seguida a factura de um saquinho para guardar nickeis. A preparação e modo de franzir, os pos-pontos, a bainha simples e de laçada são outros tantos trabalhos a executar (MINAS GERAIS, Decreto n.º 8.094, 1928: 1747).

Além da aproximação com o trabalho de costura, os programas enfatizaram também o desenvolvimento de habilidades relacionadas ao trabalho nos correios, farmácias, olarias, marcenarias, ferrarias, hortas e jardins.

Tal aproximação se expressa nas atividades recomendadas para cada uma das quatro séries da educação primária. No segundo ano, por exemplo, deveriam ser ensinadas atividades como:

> (...) cortar papel para embrulho, calculando as dimensões dos objetos, embrulhando-os e amarrando-os; collocar, em vidros arrolhados, papel que cortou, como fazem os pharmaceuticos, e depois ata-lo; fazer

> embrulho bem feito para ser registrado no correio; fazer dez embrulhinhos, contendo pó, como é costume nas pharmacias, e embrulha-los todos, atando-os com barbante fino (MINAS GERAIS, Decreto n.º 8.094, 1928: 1746).

Além da estreita relação verificada entre os Trabalhos Manuais e o preparo profissional, as atividades recomendadas para o segundo trimestre do segundo ano revelam a subordinação dessa disciplina a outras matérias do programa, na medida em que um de seus objetivos consistiu em auxiliar o estudo das demais disciplinas curriculares:

> (...) Pôr capa no livro de leitura; colocar mata-borrão no respectivo berço, recortar letras e algarismos, a principio nelles próprios, depois à vista delles, copiando-os; cortar quadradinhos de papel de diversas cores, apprendendo os nomes destas; recortar figuras geométricas, á vista das mesmas; egual exercício com os mapas do Brasil e dos Estados (...) (MINAS GERAIS, Decreto n.º 8.094, 1928: 1746).

O conteúdo dos programas fornece indícios de que a subordinação das disciplinas ligadas ao campo artístico às demais disciplinas curriculares, tem suas origens no período estudado. No contexto atual, embora seja possível verificar alguns avanços com relação ao ensino da Arte no que se refere à legislação educacional, como seu reconhecimento como campo específico de conhecimentos, na prática das escolas, perdura a subordinação da Arte às demais disciplinas curriculares. Tal aspecto se constitui na deturpação de um dos mais importantes lemas da Escola Nova: o "Aprender Fazendo".

Educadores como Lourenço Filho (1930), Corinto da Fonseca [s.d.] e Firmino Costa [s.d.] foram alguns dos responsáveis pela defesa de uma educação mais ativa, onde as disciplinas de Desenho e, sobretudo, de Trabalhos Manuais deveriam assumir papel central para o aprendizado de uma maneira mais abrangente. Para Fonseca, o conceito de trabalhos manuais reduzido a um número a mais dentre as matérias dos programas deveria ser recusado. Aqui, o ideal do aprender fazendo torna-se bastante claro:

> Trabalhos manuais são "um meio educativo geral". São toda uma orientação e didática, visando tornar mais eficiente o ensino. (...) tornam mais real, mais efetivo, mais radicado o conhecimento de todas elas (as coisas novas dos programas), servindo-lhes de fixativo (FONSECA, [s.d.]: 26).

Assim, uma perspectiva mais utilitarista conferida à disciplina de Trabalhos Manuais existiu ao lado de uma visão mais ampla a respeito do processo de ensino e aprendizagem, onde a metodologia tradicional, centrada, sobretudo, na transmissão de conhecimentos deveria ser superada.

> O ideal pedagógico de hoje é chegar à formação do espírito pela ação, pelo trato vivo das realidades. Vai longe o tempo em que se imaginava que a mente podia formar-se como que por projeção dos objetos, concepção a que correspondia o velho ensino intuitivo, as simples lições de coisas. O que nos mostra a psicologia de hoje é que o próprio pensamento é ação — ação reduzida, embora, ação sobre os símbolos da linguagem, que figura atos reais, mas ainda ação (LOURENÇO FILHO *apud* FONSECA [s.d.]: 6).

O ideal pedagógico defendido por esses autores, embora tenha sido utilizado como argumento para reformulação dos programas de ensino estudados, teve, infelizmente, pouco impacto na elaboração das diretrizes curriculares.

Considerações Finais

A Reforma de Ensino Francisco Campos representa um importante momento para o ensino da arte na história da educação de Minas Gerais, na medida em que se percebe a valorização das disciplinas de Desenho e Trabalhos Manuais nos programas de ensino oficiais. Contudo, é preciso ter muito cuidado ao empregar-se o termo "ensino de arte" nesse contexto, uma vez que é possível verificar nos documentos uma sobreposição de interesses de ordem econômica ao ideal de uma formação mais ampla e que contemplasse, por exemplo, aspectos como a imaginação e a criação no processo de ensino-aprendizagem. Tal sobreposição é contrária à própria natureza da arte.

Tal fato suscita importantes reflexões sobre o modo ainda bastante limitado como o ensino de arte vem sendo desenvolvido, não apenas nas escolas regulares de Minas Gerais, mas em todo o Brasil, de um modo geral. Com o desenvolvimento tecnológico, o treinamento de habilidades manuais na educação perdeu importância para a formação dos futuros profissionais. Assim, verifica-se a diminuição do valor concedido às artes nos currículos e, em contraposição, o aumento do prestígio das disciplinas ligadas ao campo científico. Por detrás do desprestígio conferido ao ensino de arte, nota-se a existência de uma concepção restrita de cognição: de um lado, acredita-se que existem disciplinas que são consideradas como boas exclusivamente para o cultivo do pensamento, as ciências; e de outro, tem-se disciplinas

que são consideradas como boas apenas para o cultivo dos sentimentos, as artes. Muitas escolas brasileiras, ao se apoiarem em uma concepção tão limitada de cognição, acabam por tratar o ensino de arte com enorme descaso. Tal fator explica, em parte, o espaço inferior concedido à arte ao longo de sua trajetória na educação escolar.

O desenvolvimento de uma noção mais ampla de cognição poderia contribuir para o reconhecimento da importância da arte na formação integral do sujeito.

Seguindo a linha de investigação aqui apresentada, sugere-se o desenvolvimento de outras pesquisas sobre as concepções de arte e educação explícitas e implícitas nos programas de ensino elaborados nos diversos momentos da educação brasileira em sua relação com o contexto cultural, político e educacional.

Referências Bibliográficas

Barbosa, A. M. T. B. (2002). *John Dewey e o Ensino da Arte no Brasil.* 5. ed. São Paulo: Cortez.

Barbosa, A. M. T. B. (1986). *História da Arte-Educação*. São Paulo: Max Limonad.

Barreto, E. S. S. (1998) *Os currículos do ensino fundamental para as escolas brasileiras.* Campinas: Fundação Carlos Chagas.

Cavaliere, A. M. V. (2002). "Educação integral: uma nova identidade para a escola brasileira?" em *Educação & Sociedade*, 23, 247-270.

Costa, F. (s.d.). *Pela Escola Ativa.* São Paulo: [edições] Melhoramentos.

Fonseca, C. (s.d.). *A Escola Ativa e os Trabalhos Manuais*. São Paulo: Edições Melhoramentos.

Lourenço Filho, M. B. (1930). *Introdução ao Estudo da Escola Nova.* São Paulo: Melhoramentos.

Peixoto, A. M. C. (2003). *Educação e Estado Novo em Minas Gerais.* São Paulo: EDUSF.

Prates, M. H. O. (1989). *A Introdução Oficial do Movimento da Escola Nova no Ensino Público de Minas Gerais: a Escola de Aperfeiçoamento.* Dissertação de mestrado em educação. 1989. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais.

Documentos

Minas Gerais. Decreto n.º 8.094, de 22 de dezembro de 1927; aprova os programas de ensino primário para o Estado de Minas Gerais. *Coleção das Leis e Decretos de Minas Gerais*. Belo Horizonte: Imprensa Oficial, v.1, pp. 1556-1927, 1928.

O Desenvolvimento da Autonomia dos Estudantes do Ensino Básico da Guitarra Clássica em Regime Articulado: Uma Experiência Lúdica

Revista Portuguesa
de Educação Artística

The Development of Students Autonomy in an Articulated Regime of Classical Guitar Basic Education: A Playful Experience

Eduardo Daniel Martins Baltar Soares
Academia de Música de Espinho – Escola Profissional de Música de Espinho
edubaltarsoares@gmail.com

RESUMO

Ao longo da nossa experiência no contexto do ensino básico da música em regime articulado em Portugal, observamos a vigência de um conjunto de práticas educativas musicais baseadas na procura da máxima produtividade, uma tendência que actualmente goza de grande aceitação social. Na nossa opinião, estas práticas podem promover hábitos negativos que não proporcionam uma formação musical e humana completa, nem facilitam a progressiva autonomia dos alunos. Tendo em consideração este facto, no presente trabalho pretendemos criar e testar um conjunto de estratégias educativas, baseadas no Teatro do Oprimido de Augusto Boal, que permita aos alunos, desenvolver quatro aspectos que julgamos fundamentais da aprendizagem musical, a saber: auto-percepção, imitação, memória e criatividade.

O nosso objectivo principal é utilizar e criar ferramentas lúdicas originais e, através delas, lançar um olhar crítico sobre a relação que tem o estudante com o seu instrumento musical. Esperamos que estes jogos permitam complementar a formação tradicional do ensino da música centrada na leitura de partituras e no aprimoramento técnico e que possibilitem a ampliação do espectro de competências motoro-cognitivas trabalhadas na aula de Guitarra Clássica. Com efeito, durante a nossa investigação, pudemos constatar elevados níveis de interesse, empenho e participação dos alunos na realização das tarefas propostas, assim como apreciar resultados positivos ligados ao domínio de ferramentas utilizadas para desenvolver as competências de imitação, memória e criatividade.

Palavras-chave: Autonomia; Guitarra Clássica; Ensino da Música

ABSTRACT

Throughout our experience in the context of basic music teaching in Portugal, we observe the presence of a set of educational musical based on the search for maximum productivity, a trend that currently enjoys wide social acceptance. In our opinion, these practices can promote negative habits that do not provide a complete musical and human education nor facilitates the progressive autonomy of students. Taking this into account, in this paper we intend to create and test a set of educational strategies based on Theater of the Oppressed by Augusto Boal, enabling students to develop four aspects that we consider fundamental in musical learning, namely: self perception, imitation, memory and creativity.

Our main aim is to use and create original and entertaining tool and, through them, cast a critical eye on the relationship that the student has with his instrument. Hopefully these games may complement traditional training of music teaching centered on reading scores and technical improvement and enable the expansion of the spectrum of cognitive skills worked in the classical guitar classroom. Indeed, during our investigation, we found high levels of interest, commitment and participation of students in all tasks, as well as visible and positive results linked to the domain of tools related to the development of the skills of imitation, memory and creativity.

Keywords: Autonomy; Classical Guitar; Music Education

Objetivo

O presente artigo pretende descrever, refletir e avaliar o impacto da utilização de algumas ferramentas pedagógicas inspiradas no Teatro do Oprimido na aula de guitarra clássica no contexto do ensino articulado em Portugal.

A nossa proposta pretende explorar, um modelo circular de aprendizagem musical baseado em quatro vértices: autoconsciência, imitação, memória e criatividade, com a ajuda de ferramentas educativas lúdicas, logo nos primeiros tempos de aprendizagem do instrumento

Em Torno do Papel da Educação Musical na Sociedade Portuguesa Atual

Observando em muitos meios de comunicação social, em conversas informais e apoiados no estudo de Rui Brites[1] constatamos que muitos dos valores sociais actuais em Portugal se fundam na autopromoção baseada no poder e realização pessoal, existindo fortes preconceitos em relação a mudanças de hábitos sociais. Havendo, por outro lado, uma visível exigência de resultados rápidos e inúmeras medidas políticas que fomentam o aumento de produtividade em qualquer área de actividade humana, questionamo-nos, então, sobre qual é o papel da educação neste tipo de sociedade: será uma educação para a produção e consumo em massa, para a mecanização baseada na repetição inócua? Que sociedade "criminaliza" o erro, valorizando mais um número numa pauta final de avaliação do que a exploração e a descoberta de competências motoras e cognitivas dos seus alunos?

O ensino que pensámos e que serve de apoio para o presente projecto é baseado no trabalho de ferramentas e competências críticas que, ao invés de garantir resultados imediatos de aprendizagem, pretende ajudar o aluno a desenvolver um pensamento singular e crítico perante a música e tudo o que o rodeia. Trata-se de uma abordagem que pretende substituir a atitude negativa do aluno perante o erro pelo desafio e a exploração das suas capacidades.

1 ess.cies.iscte.pt/content/documents/valores%20dos%20portugueses.pdf , visto em 24 de outubro de 2013.

O posicionamento social do presente trabalho pretende relativizar a importância, que podemos constatar ao longo do tempo, dada por um conjunto de actores educativos às notas ou aos resultados de um determinado momento de avaliação perante a importância e benefício do trabalho constante, da exploração da curiosidade e qualidades naturais dos alunos e da livre expressão da sua criatividade.

Na verdade, temos verificado, ao longo da nossa relativamente curta experiência como docente do ensino especializado de música, que as práticas pedagógicas habituais limitam, logo nos primeiros anos de aprendizagem, a relação de ensino-aprendizagem do aluno com o seu instrumento e que podem, eventualmente, ajudar a explicar o forte abandono escolar do regime articulado da música no final do ensino básico. Na verdade, um estudo realizado sobre o abandono do ensino especializado da música no norte de Portugal mostrou que a esmagadora maioria dos alunos que abandonaram este regime de ensino tendo completado o 4.º grau ou mais continuou a tocar o seu instrumento (Sousa, 2003). Faltando aprofundar a relação entre a evidência de existir uma motivação intrínseca em tocar um instrumento musical e o abandono do ensino oficial e gratuito da música não podemos deixar de sublinhar esta aparente contradição.

A verdade é que deparámos com a insistência generalizada no trabalho exclusivo de algumas competências musicais ligadas, sobretudo, à leitura musical e ao aprimoramento técnico do instrumento, havendo, muitas vezes, um espaço residual para o trabalho de outras competências cognitivas como a memória e a imitação, competências que julgamos ajudarem os alunos a descobrirem de forma mais autónoma os seus próprio universos musicais. De alguma forma, o conceito de autoconsciência corporal e a expressão da criatividade dos alunos – competências que julgamos fundamentais para a expressão do ser humano na sua totalidade – é secundarizada face à necessidade de aprender um conjunto de obras a apresentar num exame.

Defendemos, então, um ensino instrumental baseado, não só, no domínio das competências elementares de leitura, correcta apresentação postural e domínio técnico do instrumento, mas também no trabalho da memória, criatividade, das capacidades de imitação e das diversas competências auto perceptivas, porque julgamos que, desta forma, conseguimos fornecer uma educação musical crítica e completa. Estabelecendo a comparação com o conceito de Sociedade Permissiva de Controlo pensado por Slavoj Zizek[2] em que tudo é permitido, mas desprovido da sua essência

2 http://www.youtube.com/watch?v=J7WpVTyXWBI. Visto em 24 de outubro de 2013

(como encontrar café sem cafeína, sobremesas sem gordura), julgamos que o ensino instrumental desprovido do trabalho das competências próprio percetivas e criativas é um ensino musical incompleto, uma vez que não prevê a essência de qualquer actividade artística: a expressão pessoal.

Algumas Considerações sobre a Aprendizagem Musical

Segundo Lino (2010) a aprendizagem pode ser definida "como um processo pelo qual se altera o comportamento de forma permanente e duradoura que ocorre pela experiência continuada, ou, ainda, como uma acção intencional de mudança que pressupõe um objectivo e um planeamento".

A operacionalização deste mecanismo de evolução humana implica, segundo a nossa perspectiva, a utilização circular de alguns conceitos chave: **motivação**, **auto-percepção**, **imitação**, **memória** e **criatividade**.

Vejamos porquê.

Auto-percepção

Segundo Victor da Fonseca (Fonseca, 2001) e Giovanina Freitas (Freitas, s.d.) a sensibilidade estética (capaz de produzir arte e cultura) é tributária da arquitectura corporal do Homem e reúne em si três tipos de sensibilidade: visceral, ligada aos sentidos do gosto e olfacto; muscular, relacionada com o tacto e capacidades de motricidade fina; espácio-temporal, dependente da visão, audição e capacidades cognitivas. Este poder criativo do Homem decorre, segundo Fonseca (2001), da sua superior sensibilidade sensorial e superior expressão corporal, e o seu sentido do belo é construído a partir da recriação e imitação da Natureza. O ser humano como artista acabou por alterar os seus limites corporais e motores, criando códigos motrizes carregados de significado emocionais e sociais.

Esta noção tem um forte impacto na noção de aprendizagem que pretendemos adoptar neste projecto. Concordando com Freitas (s.d.), consideramos que a actividade postural e sensório-motora são o ponto de partida para a actividade intelectual e desenvolvimento da criança, uma vez que a percepção adquire lugar mediante a acção corporal, muitas vezes estimulada pela imitação.

Desta forma, a aprendizagem de um novo gesto na guitarra cria na criança uma nova sequência ordenada de sub-rotinas e hábitos modulares ou, outras vezes, baseia-se em informações já integradas no cérebro, onde a noção do corpo ocupa um lugar muito significativo. De uma forma circular, a aprendizagem põe em desenvolvimento operações progressivamente mais complexas, permitindo ao ser humano evoluir em termos de consciência através de conhecimento cada vez mais profundo do seu próprio corpo.

Gardner citado em Pederiva (2007) afirma existir uma inteligência corporal nos seres humanos, a qual abrange o controlo dos movimentos do corpo e a capacidade de manusear objectos em propósitos funcionais ou expressivos. É este controlo do movimento do corpo e do gesto intencionado que está na raiz da expressão artística.

Se pensarmos que a expressão sonora é o domínio do ruído, então para dominar um ruído precisamos de dominar um gesto a partir da tomada de consciência do nosso próprio corpo. Daí que muitas metodologias de aprendizagem musical (Dalcroze, Gainza, Orff, etc.) utilizem o corpo como base para a aprendizagem musical, porque é com o corpo que sentimos, e é no diálogo, por vezes silencioso, de corpos que evolui o processo criativo e educativo. Desta forma, no nosso contexto interventivo, a auto percepção, enquanto capacidade de perceber o próprio corpo e gestualidade dentro de um ambiente é o principal vértice da complexa figura geométrica desse processo e do qual a relação do corpo com o próprio instrumento é o elemento chave.

Imitação

Segundo a perspectiva de Vigotsky, citado em Benedetti e Kerr (2009) qualquer processo de ensino-aprendizagem assenta em elementos comuns que fazem parte do processo de transmissão e apropriação de conhecimentos. Desta forma, observação, imitação, execução e repetição são elementos inerentes à natureza desse processo de aprendizagem e desenvolvimento humano.

A imitação é um caminho para o aluno apreender e interiorizar o mundo na totalidade das suas características e significados. Imitando, tornamos interior aquilo que é exterior (acções, conhecimentos, raciocínios). Esta estratégia de aprendizagem significa a compreensão e a intuição dos significados e sentidos sociais dos conteúdos imitados. Quando a criança imita, as matérias imitadas tornam-se acessíveis cognitivamente. Por isso, para autores como Vigotsky, a imitação (e a repetição) tem o poder de impulsionar

o desenvolvimento psicointelectual, proporcionando aprendizagem efectiva, desde que aconteçam em determinadas circunstâncias e momentos. (Benedetti e Kerr, 2009) Isto é, com processos de apropriação e aprendizagem activos, a criança selecciona e filtra os conteúdos que interioriza (ainda que inconscientemente), agindo selectivamente em relação aos estímulos e informações do meio externo (Benedetti e Kerr, 2009).

Em relação à aprendizagem musical, a nossa experiência distingue dois tipos de utilização de práticas pedagógicas baseadas na imitação: imitação para a repetição, ligada ao ensino tradicional de música e às práticas educativas que tendem a centrar-se na observação de elementos teóricos (leitura, escrita musical e no domínio de diferentes conceitos teórico-musicais), em que imitação e repetição funcionam como uma base para o domínio técnico, sendo um ponto de partida para a repetição e não para a criação; imitação para a criação, relacionada com os processos de aprendizagem musical informal e que, por sua vez, tendem a apresentar os elementos observação, imitação e repetição como actividades constantes acontecendo permeadas pelos sentidos da prática musical integral (Arroyo, 2000).

Neste contexto quem imita quer apropriar-se para depois recriar. Num exemplo concreto, muitos de nós imitamos os nossos músicos preferidos tocando ao mesmo tempo que as suas gravações. Queremos aprender o seu *rubato*, queremos copiar o solo de guitarra eléctrica, etc. Este tipo de imitação ganha significado naquele momento em que fundimos o nosso som com o som do músico que admiramos, porque a imitação tem um valor intrínseco, exige uma atenção constante e uma utilização permanente de todos os sentidos. Neste contexto, a imitação faz parte de um processo maior que se destina a encontrar a nossa maneira de tocar.

Não encontrámos nenhuma contradição quando propomos ferramentas pedagógicas baseadas na imitação e recusámos os contextos educativos que prevêem o treinamento ou a domesticação do aluno. Estamos conscientes de que

> "(...) quando imitação e repetição são realizadas sem o foco da atenção consciente; quando são realizadas sem sentido pelo executante, corre-se o risco de se tornarem práticas inócuas, cujo único efeito é adestrar e não desenvolver musicalmente." (Snyder, 2000)

Sem dúvida, podemos afirmar que uma aprendizagem baseada na imitação que envolva todo o corpo e que parta de bases sensoriais concretas é também uma aprendizagem do próprio corpo, uma vez que imitando corrigimos os nossos próprios gestos.

Memória

A memória, ao permitir marcar as fronteiras do tempo e perceber a sequência dos eventos na sua totalidade, está na base de qualquer percepção ou aprendizagem. Ao ouvirmos uma peça musical percebemos um contínuo uniforme de estímulos, mas o que parece realmente acontecer é a distinção de diferentes níveis de percepção por diferentes relações temporais. Dito de outra forma, diferentes fenómenos musicais (uma nota, uma melodia, uma peça) são percebidos e distinguidos pelos diferentes tipos de memória (memória imediata, memoria a longo prazo, memória a curto prazo), de acordo com a forma como se estendem no tempo (Snyder, 2000). Simples consciencializações da mudança de altura, proveniência ou intensidade de um som põem em evidência os processamentos iniciais da informação acústica, sendo que o facto de nos referirmos a um som mais grave ou mais agudo, mais *forte* ou mais *piano* pressupõe uma comparação, e, desde logo, uma memória. Serão as percepções e a consequentes comparações com os modelos mentais armazenados que vão permitir definir as fronteiras das qualidades de um som (seja altura, intensidade ou timbre). É esta mesma percepção ou memória inicial que vai permitir definir uma sequência dos eventos sonoros, aquilo que descrevemos como sendo rápido ou lento. A percepção destes elementos numa escala de tempo próxima a um presente imediato permite fazer agrupamentos melódicos e rítmicos na memória, ou seja, ouviremos uma melodia quando detectarmos múltiplos eventos e conseguirmos estabelecer padrões musicais que se estendem num tempo mais ou menos longo. Ao alargarmos o espaço temporal das nossas percepções tornamo-nos conscientes de como as unidades musicais básicas se distribuem e definem a forma de uma peça musical, e este tipo de consciência refere-se muitas vezes ao facto de "estarmos" em determinado sítio da música. E quanto maior for a nossa percepção musical, melhor vamos conseguir imitar.

Num estudo que relaciona diferentes tipos de imitação com a utilização de diferentes níveis de memórias na promoção de diversas formas de processamento da informação musical, Ricardo Freire afirma que a escolha de um tipo de imitação, que implica o uso de um determinado tipo de memória, possibilita compreender melhor qual o modo de aprendizagem envolvido nas diferentes actividades educativas (Freire, s.d.).

O autor distingue imitação longa, relacionada com a memória de longa duração; imitação curta, relacionada com a memória de curta duração; imitação operacional, relacionada com a memória operacional; e imitação espelho (Freire, s.d.).

A imitação curta, vinculada à memória de curto prazo, pode ser trabalhada por meio de actividades nas quais os sujeitos podem, após poucas audições e visualizações, memorizar trechos musicais curtos e tentar descodificá-los através do instrumento. Neste caso, os trechos a serem imitados são de curta duração e cada trecho pode ser imitado várias vezes antes de outro trecho ser apresentado. Assim, a acção de ouvir e imitar trechos curtos reforça a memória de curta duração que, a partir, do armazenamento de trechos mais longos pode construir uma memória de longa duração (Freire, s.d.).

A memória operacional apresenta características distintas das memórias curta e longa. Para acedermos a ela é necessário relacionar pequenas quantidades de informação trabalhadas em tempo real (Freire, s/d). Segundo o mesmo autor, a imitação operacional pode ser trabalhada a partir da repetição de pequenos grupos de três ou quatro notas, que precisam de ser imitados imediatamente, para que as informações sejam mantidas ou ensaiadas mentalmente. A imitação operacional distingue-se da memória de curto prazo por depender da repetição imediata e da relação entre as informações que são armazenadas em tempo real.

Neste tipo de imitação espelho, a aprendizagem ocorre a partir da microestrutura, da identificação de cada nota apresentada. No início, é necessário uma curta fracção de segundo antes da imitação, mas o tempo de resposta pode ser reduzido consideravelmente a partir de uma prática progressiva, permitindo uma interacção musical em tempo real, cujo estímulo e resposta musicais ocorrem tão rápido de maneira que sejam percebidos como uma reverberação sonora ou um eco (Freire, s.d.).

Criatividade

> Uma mentira é fantasia, invenção ou imaginação? Mas imaginação não é também fantasia? E as imagens da fantasia não podem ser sonoras? Os músicos não falam de imagens sonoras, de objectos sonoros? (...) Com efeito, todas estas faculdades humanas actuam em simultâneo e é difícil distinguir as suas diferentes actividades ou respectivas operações. (Munari, 2007)

O Sistema de Ensino português afirma explicitamente a necessidade de estimular a criatividade em todos os níveis de ensino. A Lei n.º 46/86 de 14 de Outubro pretende assegurar uma formação geral comum a todos os portugueses que garanta a descoberta e o desenvolvimento dos seus interesses, aptidões, capacidade de raciocínio, memória e espírito crítico, criatividade, sentido moral e sensibilidade estética. É, portanto, nosso dever enquanto professores promover a criatividade musical dos nossos alunos.

Autores como Santos (2005) consideram a criatividade num contexto educativo como uma defesa de um conceito de aprendizagem não sustentado pela lógica de acumulação de informação, mas pela lógica de construção e reconstrução de conhecimentos por parte do aluno. Criatividade como criação.

Para Anna Craft o conceito de Pensamento de Possibilidades é o motor do processo criativo. Envolve, essencialmente, uma transição na compreensão dos estímulos sensoriais, por outras palavras, implica a mudança da pergunta "*O que é isso?*" para "*O que posso fazer com isso?*" (Craft, s.d.)

Na sala de aula, fantasiar implica uma atmosfera de auto-estima e segurança ao experimentar novas ideias, respeitar perguntais inusuais e ideias dos alunos, ter sensação de liberdade para experimentar e inovar, estimular no aluno a capacidade para explorar consequências para acontecimentos imaginários, pensar em termos de possibilidades, de fazer julgamentos, sugerir modificações e aperfeiçoar as suas próprias ideias, criar espaços de divulgação das ideias. (Santos, 2005) Partindo dessa ideia, Anna Craft adianta:

> Fostering children's possibility thinking can be seen as building their resilience and confidence and reinforcing their capabilities as confident explorers, meaning-makers and decision-makers (Craft, s.d.).

De facto o estímulo da criatividade é um sinal de confiança nas capacidades dos alunos, uma forma de mostrarem a sua bagagem cultural. Na verdade, vários estudos sugerem que a prática que promove o uso de competências criativas de forma eficiente está baseada no conceito de "*inclusive learner*", isto é, baseiam-se em práticas educativas que tomam em consideração as ideias das crianças e as envolvem como co-participantes no contexto de aprendizagem (Craft, s.d.).

Munari reconhece que os jogos são a melhor ferramenta para a criança expandir a sua criatividade. O jogo afigura-se como um planeta de regras próprias no qual a fantasia da criança tem o céu como limite. Segundo o autor italiano:

> O alargamento do conhecimento e a memorização dos

> dados, devem ser feitos, naturalmente, na idade infantil, através do jogo. (...) estes novos jogos permitem que a criança intervenha, participe, ponha em acção a sua fantasia para ajudar a resolver problemas simples ou visualizar acções sempre diferentes (...) Depende dos educadores se esta pessoa, mais tarde, vai ser criativa ou apenas repetidora de códigos. Depende destes primeiros anos, da experiência, da memorização dos dados, se o indivíduo vai ser livre ou condicionado. (Munari, 2007)

Facilmente recordamos, neste ponto, as palavras de Freire e Boal no que diz respeito à educação e ao papel activo da criança no contexto escolar:

> Freire afirma que cultura é todo o resultado da actividade humana, do esforço criador e recriador do homem, de seu trabalho por transformar e estabelecer relações de diálogo com outros homens. Assumindo a cultura enquanto 'aquisição crítica e criadora', Boal também acentua a percepção de que todo ser humano precisa de uma formação crítica e criadora, enquanto um dos pilares do processo de conscientização (Teixeira, 2007).

Afirmamos que criar é recordar, e segundo a perspectiva de Bruno Munari que funda a criatividade na criação de relações entre objectos e conhecimentos adquiridos, essa relação nasce com a percepção, com a utilização aguda dos cinco sentidos e com a eficaz utilização das diferentes memórias As suas palavras que sublinham a importância de uma bagagem cultural rica:

> Se queremos que uma criança se torne uma pessoa criativa, dotada de fantasia desenvolvida e não sufocada (como em muitos adultos) temos, portanto, de fazer com que a criança memorize o maior número de dados possível, no limite das suas possibilidades, para lhe dar a possibilidade de criar o maior número de relações possível, para lhe dar a possibilidade de resolver os seus problemas de todas as vezes que se apresentarem (Munari, 2007).

A criatividade é uma capacidade inata do ser humano, recusá-la durante o processo educativo é aceitar o aluno somente em parte. Dificultar a sua utilização é travar uma faculdade natural e é também rejeitar uma ferramenta de síntese das capacidades perceptivas e mnemónicas.

O Teatro do Oprimido, Propósitos e Ferramentas Transversais

O nosso primeiro contacto com os exercícios e jogos do Teatro do Oprimido aconteceu em algumas oficinas especializadas. Desde então, nasceu a curiosidade de adaptar estes jogos teatrais para a aula de guitarra.

Vincando o espírito dinâmico, criativo e colectivo, estes exercícios/jogos afiguram-se, para nós, como ferramentas iniciais de trabalho que apontam maneiras originais e singulares de cada um se relacionar com o seu corpo uma vez que o objectivo destas ferramentas é a desmecanização física e intelectual dos actuantes

A ideia surgiu na década de 70, época em que Augusto Boal era director do Teatro de Arena de São Paulo e um dos principais colaboradores na criação e consolidação da dramaturgia brasileira. O projecto reúne exercícios, jogos e técnicas que buscam a "desmecanização" física e intelectual dos actores e, especialmente, a democratização da peça, estabelecendo uma relação intrínseca com o espectador. Procuram-se criar as condições práticas para que o oprimido se aproprie dos meios de produzir teatro e, assim, amplie as suas possibilidades de expressão (Boal, 2002).

Antes de qualquer espectáculo, o grupo de espect-actores[3] deve preparar-se trabalhando os referidos jogos e exercícios para poder intervir. Estes últimos partem de uma lógica de criação de relações interpessoais, para favorecer a descontracção, o relaxamento e a concentração e procurar chegar à desmecanização dos participantes.

Não nos parece despropositado abrir aqui um parêntesis para associar esta forma de teatro com a Pedagogia do Oprimido criada por Paulo Freire. Na verdade nasceu dela, e, por conseguinte, tem muitas semelhanças genéticas.

Marcados por um contexto de convulsão política e produtos de um país de fortes contrastes sociais, Freire e Boal trabalharam de modo crítico e participativo na construção de subsídios teórico-práticos no universo cultural e educativo com o propósito de atenuar as práticas sociais excludentes.

3 O conceito de espect-actores foi criado por Augusto Boal para se referir à plateia que num momento observa e noutro intervém.

Uma ideia transversal a Boal, Freire e à realidade do ensino da música em Portugal é a necessidade de democratização da produção cultural a todas as classes sociais. Se os dois pensadores brasileiros partem do entendimento da arte e da educação enquanto linguagem capaz de humanizar e tornar consciente o oprimido das suas fortes ferramentas para a luta social, nós encaramos o ensino especializado da música em Portugal como uma oportunidade singular de enriquecimento humano, de assimilação de novas formas de relação interpessoal em contexto educativo e da construção de ferramentas críticas de autoconhecimento, para além de proporcionar um assinalável domínio de um leque de competências musicais.

Sentindo uma proximidade entre os propósitos de Augusto Boal e o nossos próprios propósitos educativos que visam a formação de alunos autónomos e auto-conscientes, foram concebidos, no âmbito deste estudo, materiais didácticos inspirados no Teatro do Oprimido cujo suporte são o corpo, instrumento e mente dos alunos e professor. Eles são, na sua maioria, adaptações do "arsenal" do Teatro do Oprimido feitas pelo autor deste trabalho, existindo alguns jogos originais que poderão dizer respeito, sobretudo, à relação entre o instrumento e o corpo. Os jogos estão direccionados para o trabalho das capacidades auditivas e sensoriais, privilegiando o trabalho de imitação e cultivando a utilização de competências mnemónicas e imagéticas.

Escolhemos chamar jogos a este conjunto de estratégias com uma clara intenção de criar actividades estruturadas com uma forte componente prática e com regras bem definidas pelos participantes, que impliquem o trabalho cooperativo e desafiante entre dois ou mais "jogadores". Queremos trazer para a sala de aula a atmosfera de desafio positivo, a intervenção do aluno no processo educativo sem esquecer o carácter lúdico, conscientes de que:

> em nossa cultura o brincar possa ser visto por alguns como mera recreação, passatempo ou descarga de emoções, diferentes autores têm afirmado sua complexidade e relevância. Brook (1968) escreve que brincar pode ser um árduo trabalho! Redin (1998) e Fortuna (2003) afirmam que brincar é uma ferramenta para aprender a viver, uma actividade imprevisível, não linear, improdutiva, livre, regulamentada, que separa o tempo e o espaço na acção lúdica. Gainza (1983) ressalta que a criança que brinca é o adulto que cria. (Lino, 2010).

Jogar com música é uma experiência sonora que cultiva a escuta, mobiliza o corpo e suspende o automatismo das acções, empurrando a criança para entrar em relação com o som. Num contexto educativo onde cada vez mais se privilegiam as práticas de ensino em grupo (lembrando a Portaria n.º 691/2009), não queremos esquecer que música é uma forma integrada de socialização.

Os Jogos do Oprimido como Ferramentas para uma Aprendizagem Musical Autónoma

Acreditamos que um foco permanente em exercícios que privilegiam de forma directa ou indirecta a utilização de competências de **auto-percepção**, **imitação**, **memória** e **criatividade** permite-nos sublinhar o respeito que temos pelo aluno enquanto ser humano criador de cultura e portador de uma bagagem cultural própria, por oposição à figura de aluno receptor e mudo. Por este motivo os jogos (que iremos descrever em seguida) não prevêem a utilização de partituras da sala de aula, colocando o aluno, as suas capacidades e limitações no centro do processo educativo.Estamos convictos que essa alavanca para o autoconhecimento corporal, emocional e cognitivo coloca o aluno numa posição mais confortável para, ele próprio, assumir a educação como um acto de autonomia.

Numa lógica circular afirmamos que um aluno com boas capacidades sensitivas e mnemónicas vai ser capaz de criar imagens mais aproximadas da realidade do seu próprio corpo, dominando-o de uma maneira mais controlada. Com o auxílio de uma autoconsciência próxima da sua verdadeira essência, as competências ligadas à audição, visão e tacto estarão mais apuradas garantindo uma absorção da realidade mais próxima da verdade. Da mesma forma, podemos afirmar que um aluno consciente do seu próprio corpo tem mais possibilidades de ser um aluno autónomo capaz de gerir as suas próprias aprendizagens. Não esquecendo que auto percepção é um mecanismo de auto-regulação, de controlo de gestos e da sensibilidade muscular, uma forma de tornar um movimento corporal num gesto carregado de significado artístico.

A imitação apresenta-se como uma importante ferramenta de trabalho da autoconsciência corporal. Para além de ser um veículo de consolidação de aprendizagens, é um recurso que envolve todo o corpo e os sentidos

visuais, auditivos e tácteis dos alunos. Uma ferramenta de trabalho e um exercício de inteligência corporal que permitiu desenvolver a criatividade dos alunos e trabalhar a percepção dos seus próprios gestos. Os jogos de imitação (ver os jogos Diálogo de Ritmos, Jogo de Bola Peruano, Espelho, etc.) criam um conjunto de níveis de acção e reacção em permanente reajuste. Pretendemos com esta rede de ligações que exista uma permanente atenção na utilização do próprio corpo, em especial das partes do corpo envolvidas nas tarefas de motricidade fina.

Muitos dos jogos que propomos são matizados pelo trabalho de aspectos ligados à criatividade e à memória. Na verdade, a maioria dos jogos de imitação tinham um carácter criativo. A imitação pressupõe um modelo e uma cópia. Se damos a oportunidade ao aluno de ser o modelo, o jogo de imitação torna-se num exercício de criatividade, onde o aluno intervém activamente e tem a oportunidade de sintetizar os seus conhecimentos técnicos (escalas, pequenos arpejos) em padrões musicais criados por si, trabalhando aquilo que chamamos de Criatividade Espontânea. Mas contemplámos também a criação de jogos onde a criatividade era a competência principal a ser trabalhada – os jogos de Criatividade Lenta (verificar as actividades Música em Palavras, Mudar a História), onde se pretende que os alunos sejam capazes de criar ou associar um imaginário a uma canção ou melodia que estejam a trabalhar.

Sem memória não há criatividade e sem imitação não há memória. Foi com este princípio que decidimos abordar o trabalho da memória durante a nossa intervenção. Excluímos o trabalho da memória a longo prazo (corporizada na memorização das peças aprendidas ao longo dos períodos lectivos), uma vez que entendemos que as práticas educativas habituais colocam já alguma ênfase nesse aspecto. Decidimos trabalhar a memória a curto prazo e a memória operacional (verificar os jogos Cookies, Caleidoscópio, etc.).

De seguida, apresentamos uma lista de jogos criados a partir do arsenal do Teatro do Oprimido: os jogos são, pela sua natureza, pedagogicamente ricos e de uma assinalável transversalidade no que toca às competências que abordam..

Diálogo de Ritmos

CRIATIVIDADE; RITMO; IMITAÇÃO; COESÃO DO GRUPO

Formam-se duas equipas, cada uma com um líder. O jogo começa quando um dos líderes repete um ritmo no seu instrumento quatro vezes em direcção ao líder da outra equipa como se dialogasse. O grupo do primeiro líder imita o ritmo sugerido três vezes. O segundo líder deve então sugerir outro argumento, outro ritmo que repete três vezes.

O seu grupo imita três vezes o novo ritmo, continuando o diálogo. As frases rítmicas podem ter a duração e a simplicidade que cada um escolhe.

Círculo de Imitações

RITMO; IMITAÇÃO; PRÓPRIO PERCEPÇÃO

Os participantes formam um círculo. Um deles, no meio, cria uma frase melódica/ritmo na guitarra, que executa de forma continuada. O restante círculo imita, na melhor maneira possível, este elemento musical de forma sincronizada com a pessoa no centro do círculo. Sem interrupção do movimento, o participante que se encontra no centro aproxima-se de outra pessoa escolhida por si ao acaso, desafiando-a a colocar-se no centro do círculo e alterando este gesto musical inicial. O grupo deve agora imitar o novo movimento, prosseguindo o jogo desta forma até chegar a um final.

Jogo de Bola Peruano

CRIATIVIDADE; RITMO; PRÓPRIO PERCEPÇÃO; IMITAÇÃO

Dentro de um conjunto de recursos musicais sugeridos previamente (vamos chamar bola a pequenas melodias, sequências de acordes, escalas, ou formas mais livres de interagir com o instrumento), cada par de participante posiciona-se de uma forma aleatória pelo espaço. Em seguida, cada um reproduz de uma forma rítmica o recurso musical que mais lhe agrade e durante o tempo necessário para que o seu parceiro perceba o seu padrão e que ele próprio perceba o padrão musical do parceiro.

Em seguida cada participante troca de par levando consigo a bola sugerida pelo seu par. O jogo repete-se agora com novos pares que devem perceber qual é a nova bola e levá-la consigo sempre que houver troca de pares.

No final do jogo pode ser sugerido cada um recuperar a sua bola original e até mesmo traçar o caminho de um determinado recurso musical apontado as suas alterações.

Brisa na Palmeira

IMITAÇÃO; CRIATIVIDADE; AUDIÇÃO DE GRUPO

Dispostos num círculo, é pedido a um aluno para que toque

um fragmento à sua escolha (de preferência simples e curto) de uma canção que esteja a ser preparada pelo ensemble, repetindo-o três vezes. Esse fragmento vai ser imitado também três vezes pelo seu colega à esquerda, que deve acrescentar ou modificar alguma coisa do carácter agógico ou dinâmico do fragmento (introduzir um crescendo, mudar a articulação de algumas notas, fazer um eco, etc.). O jogo continua desta forma até o fragmento viajar até ao seu executante original, que o deve repetir da forma original. Em seguida é pedido ao colega à direita deste primeiro jogador para repetir o mesmo procedimento, desta vez com um fragmento à sua escolha.

Música na Ferradura

CRIATIVIDADE; RITMO; PRÓPRIO PERCEPÇÃO; IMITAÇÃO

O grupo está sentado com os instrumentos disposto em forma de ferradura.

Alguém (previamente acordado com o professor) começa um ritmo ou melodia que, imitado da melhor maneira possível, viaja até uma das pontas da ferradura onde é substituído por outra sugestão do participante que se encontrar nesse lugar. A imitação tem um carácter continuado, de forma que cada participante vai estar a repetir uma sugestão musical quando é criada uma nova sugestão.

Cadeia de Pensamentos Musicais

CRIATIVIDADE; RITMO; IMITAÇÃO; EXPRESSÃO

Os participantes estão organizados num círculo fechado. Uma pessoa pensa em alguma coisa que quer expressar e tenta traduzir isso numa ideia musical, no seu corpo ou instrumento. O seu interlocutor observa e responde com outro pensamento dirigido a outra pessoa, que escuta e se dirige a outra pessoa. No final cada participante partilha o que estava a pensar reproduzindo a sua ideia musical.

Círculo de Pequim

CRIATIVIDADE; IMITAÇÃO; EXPRESSÃO

Disposto de pé num círculo fechado. O aluno A coloca-se em frente do aluno B que está à sua direita e elabora um padrão rítmico repetitivo utilizando uma escala pentatónica previamente acordada, e o aluno B reproduz ao mesmo tempo esse padrão. Uma vez que o aluno B tenha dominado o padrão, o aluno A passa para a frente do aluno C repetindo o mesmo processo; quando o aluno C compreende o padrão, o A ensina o D.

A este ponto, vendo que o aluno C está livre, o aluno B coloca-se à sua frente com um novo padrão musical pentatónico que C deve repetir, e o B vai ensinando o seu próprio padrão aos membros dos círculos.

Cada vez que há um lugar livre cada participante inicia o seu movimento próprio ensinando-o aos restantes colegas. O todo pode resultar numa coincidência surpreendente de padrões orientais!

Jogo Egípcio de Naipes

COESÃO DE GRUPO; SENTIDO RÍTMICO

O Grupo dividido em pequenos grupos está disposto num grande círculo. É seleccionada uma secção das canções a serem trabalhadas, dirigindo a atenção à parte do círculo onde se encontra o naipe encarregue de tocar as notas mais graves, a quem é pedido que divida a secção a ser trabalhada em pequenos fragmentos (um ou dois compassos). Cada pequeno fragmento vai ser executado em cadeia por cada um dos membros do naipe, isto é, o aluno A toca o fragmento A e de forma contínua o aluno B toca o fragmento B e assim sucessivamente até completar a secção previamente combinada sob o olhar atento dos restantes naipes. Depois de repetir o procedimento com os restantes naipes, avançamos para a segunda fase do jogo: começando novamente pelo naipe mais grave repetimos ciclicamente a mesma secção, e no início da segunda volta um outro naipe entra com a sua parte repetida também de forma cíclica. Os restantes naipes mais agudos vão entrando ao final de duas voltas, formando uma pirâmide musical.

O Espelho

IMITAÇÃO; PRÓPRIO PERCEPÇÃO

O aluno A é definido como sujeito e B como reflexo. Sentados frente a frente com a guitarra colocada comodamente, o aluno A inicia uma série de movimentos (corporais, faciais, com a guitarra, etc.) naturais que o aluno B deve seguir buscando sincronia e simpatia, de tal forma que quem está de fora não deve ser capaz de distinguir quem é o reflexo.

Uma variante deste jogo inclui um espelho que distorce, onde o aluno B exagera os movimentos do aluno A.

Jogo de Ténis Musical

IMITAÇÃO; PRÓPRIO PERCEPÇÃO; IMAGINAÇÃO

Neste jogo de imitação, o sujeito A coloca-se de frente ao sujeito B que deverá reproduzir os padrões elaborados pelo sujeito A. Aqui a repetição acontece depois de um curto período de reflexão. Imitando um jogo de Ténis, o sujeito A propõe um argumento que B deve imitar; em seguida B propõe um novo argumento que A deve imitar e assim sucessivamente.

Cookies

MEMÓRIA

Cookies são pequenas sequências de informação produzidas pelo computador quando é aberto um programa. A nossa mente parece produzir o mesmo tipo de informação quando observa uma imagem, ideia, som, etc.

O jogo inclui duas variantes:

– é mostrado, durante alguns segundos, um fragmento melódico escrito aos alunos que, depois de ocultado, devem reproduzir segundo o seu próprio *cookie*;

– é mostrado um fragmento melódico que é reproduzido no instrumento, e de seguida um fragmento melódico similar, mas com pequenas alterações. O desafio é descobrir as diferenças.

Caleidoscópio

MEMÓRIA; CRIATIVIDADE; PERCEPÇÃO MUSICAL

É pedido aos alunos na aula de pares para que em casa preparem uma das suas peças preferidas, misturada livremente com compassos de duas ou mais peças diferentes. Depois de executada na aula o seu colega deve adivinhar que fragmentos foram escolhidos.

Mudar a História

CRIATIVIDADE

Os alunos são convidados a imaginarem e executarem uma nova parte nas suas canções. E se a música triste que tocam tivesse um final feliz?

Música em Palavras

EXPRESSÃO; CRIATIVIDADE

O aluno deve definir uma música que esteja a praticar em termos não musicais. Sem usar termos musicais, deve-se descrever o que a música faz sentir utilizando imagens.

Os Jogos na Aula de Guitarra: Um Relato da sua Aplicação Prática

Tivemos a oportunidade de operacionalizar alguns destes jogos nas aulas individuais de instrumento de duas alunas do Curso de Música Silva Monteiro. Sendo este projeto enquadrado no Estágio Profissional previsto pelo mestrado em ensino da música da Universidade do Minho, as alunas foram informadas sobre as metodologias utilizadas na aula, consentindo a gravação áudio das aulas.

As diferenças no desenvolvimento físico das alunas determinou algumas diferenças no percurso da aprendizagem do instrumento. A aluna R, cujo desenvolvimento físico é mais precoce em relação aos colegas da turma, conseguiu dominar mais rapidamente as competências de destreza fina exigidas no seu nível; para a aluna I algumas tarefas de destreza fina ou de compreensão de conceitos mais abstractos foi mais demorada quando comparada com a sua colega de estudo, e a própria relação física com a guitarra é mais dificultada.

Os próprios quadros ou universos mentais das duas alunas são bastante diferentes. Reflectindo sobre os temas de conversa e na postura na sala de aula constatámos que a aluna I se enquadra num universo ligado ao imaginário infantil, enquanto a aluna R, se enquadra num universo mais próximo da adolescência. No decurso nas aulas reparámos que com a aluna R eram utilizadas poucas palavras, existindo mais espaço para a comunicação musical.

Para este período lectivo, as alunas deveriam preparar como reportório mínimo para o momento de avaliação duas canções e uma escala. Cada uma trabalhou mais do que o reportório mínimo exigido. Contudo, ao longo deste período procurámos trabalhar mais detalhadamente, utilizando os exercícios do Teatro do Oprimido em duas canções.

As aulas decorreram sempre de forma amistosa, calma

e respeitosa, tendo sido construído um clima cooperante propício à aprendizagem entre todos os intervenientes do presente projecto educativo.

Ferramentas de Observação

Procurámos recorrer à maior variedade de instrumentos de recolha de dados possível, de forma a percebermos um relativamente amplo campo de alcance do projecto. Entendemos que cada instrumento utilizado nos daria uma perspectiva sobre a execução de um determinado aspecto do projecto.

Para saber do impacto do projecto nos alunos: Utilizámos entrevistas semiestruturadas feitas de forma oral nos momentos finais das aulas. Este tipo de entrevistas permite ter uma boa percepção das diferenças individuais e das mudanças temporais, abrindo a possibilidade para questões mais individualizadas. Possibilitam a optimização do tempo disponível, permitindo introduzir novas questões. As perguntas feitas foram as seguintes:

– Qual o teu jogo preferido? Porquê?

– Como te sentiste ao fazer os jogos?

– A realização dos jogos ajuda-te na aprendizagem do instrumento?

– Que dificuldades sentiram?

– De que forma imitar as acções do professor/ colega te ajudou na aprendizagem do instrumento?

Para perceber a execução do projecto: Analisámos as gravações áudio das aulas, reflectindo sobre a utilidade dos exercícios propostos, a forma como eram expostos e como eram aceites pelos alunos. A escuta semanal destas gravações revelou ser um precioso instrumento de recolha de informação de análise autocrítica e de autocontrolo. Estão disponíveis em anexo alguns excertos áudio dos momentos de aula.

Para saber da motivação e empenho dos alunos: Utilizámos a comparação informal entre pares. Conscientes da falibilidade deste instrumento de recolha de informação, foi, no entanto, inevitável comparar os alunos que trabalharam com este projecto com um grupo de controlo formado por alunos que não tiveram contacto com os jogos que propusemos. Desta forma, procurámos comparar ao longo do tempo de execução do projecto, de uma forma aural empírica e subjectiva, os comportamentos e atitudes dos alunos envolvidos deste projecto educativo com alunos da nossa classe, do mesmo nível escolar, que não estivessem envolvidos no referido projecto.

Para perceber o alcance do projecto educativo em termos de domínio de competências musicais: Finalmente, procurámos construir um mecanismo de observação com os próprios exercícios propostos pelo projecto. Uma cadeia operatória que, no final da nossa intervenção, resultasse na apresentação de uma continuação de uma música que estavam a preparar composta por elas próprias. Esta tarefa final implicava o domínio de um conjunto de competências que pretendíamos trabalhar ao longo do nosso projecto: percepção do ambiente musical da peça, compreensão da forma musical, a autonomia dos alunos, desenvolvimento das capacidades mnemónicas, imitativas, imaginativas e emocionais, e sobretudo uma aguda autoconsciência corporal e autonomia.

Recolha de Informação

As alunas nem sempre conseguiram vislumbrar a ligação entre aquilo que aprendiam com os exercícios teatrais e o que deveriam aprender objectivamente na guitarra. Isto é, os jogos, muitas vezes, acabavam por ter valor intrínseco, ao invés de servirem como uma ferramenta para um fim pedagógico mais amplo. Daí que, quando confrontados com as perguntas centrais sobre a natureza ou execução deste projecto (A realização dos jogos ajuda-te na aprendizagem do instrumento?; De que forma imitar as acções do professor/ colega te ajudou na aprendizagem do instrumento?) as respostas das alunas eram, quase sempre, bastante difusas, limitando-se a um tímido “sim”. Da mesma forma, foi difícil especificar que dificuldades sentiram ao realizar os referidos exercícios. Percebemos que as principais dificuldades prenderam-se com alguma timidez, compreensão dos exercícios e com a execução motora fluída de alguns exercícios.

Com as gravações áudio podemos perceber o desenrolar de algumas actividades na sala de aula. Passaremos a descrever, brevemente, algumas actividades da aluna I , e em seguida da aluna R.

Nos jogos de descrição ou criatividade lenta sentimos alguma dificuldade por parte da aluna I em se concentrar na tarefa proposta. Apesar de revelar vontade em participar, tivemos de fazer um esforço constante em redireccionar a sua energia para a realização do exercício. Optámos, durante a execução do jogo, por criar sub-tarefas que eventualmente

culminassem na realização bem-sucedida de contar uma história baseada na canção. Desta forma, depois de explicar o exercício e verificando que a aluna não respondia da forma pretendida, direccionámos a sua energia e atenção para a música em si, pedindo para que a dividisse em partes. A intenção aqui, não foi propriamente fazer perceber a estrutura da canção, mas focar os sentidos da aluna na referida melodia. Eventualmente, descobrimos uma estrutura que, paulatinamente, e com a ajuda de associações emocionais, nos permitiram construir um conjunto de imagens e uma narrativa mental relacionada com a música.

No jogo Brisa na Palmeira, avançamos passo a passo, guiando a aluna lentamente até às tarefas propostas. Introduzimos o jogo após termos definido e compreendido, em conjunto, uma estrutura da música. A divisão em pequenas partes da canção permitiu à aluna compreender que podemos seccionar cada canção em pequenos fragmentos fáceis de assimilar e trabalhar separadamente. Começámos esta actividade com o *Jogo de Ténis Musical*, simplesmente tocando a canção de forma alternada – uma parte a aluna, outra parte o professor. Rapidamente a aluna entendeu a natureza do jogo e o professor introduziu novos elementos dinâmicos que deviam ser contrariados. Lembrámos que o jogo se processa por imitação em negativo de um fragmento em particular, ou seja, a aluna deve fazer o oposto daquilo que é sugerido pelo professor numa determinada parte (o fragmento é tocado com a dinâmica A sendo imitado com a dinâmica B). Depois de listadas algumas sugestões dinâmicas e de articulação, o jogo começou e a aluna demonstrou fluidez durante a sua execução, tendo surgido algumas interrupções motivadas pela alteração rítmica intencionada de algumas células. Sem querer perder a fluidez da actividade decidimos introduzir outra variante: cada um dos participantes toca fragmentos diferentes que se encadeiam imitando a dinâmica de cada um (a dinâmica do fragmento A deve ser imitada no fragmento B). Queremos demonstrar, desta forma, a versatilidade destas ferramentas pedagógicas. Um jogo inspirado no Teatro do Oprimido comporta-se na sala de aula como uma ferramenta viva que pode ser utilizada de vários ângulos.

As aulas com a aluna R decorreram com o uso de poucas palavras. Uma vez explicados os exercícios propostos tratava-se de tocar o mais possível, comunicando quando necessário com o instrumento, utilizando o menor número possível de palavras.

No *Jogo de Bola Peruano* podemos ouvir como a aluna conseguiu tocar e falar ao mesmo tempo, o que não deixa de ser um facto de assinalável destreza mental para uma menina da sua idade. Este é um dos jogos de imitação mais difíceis do arsenal do Teatro do Oprimido, trata-se de uma imitação espontânea que requer um elevado grau de concentração: a aluna deve reproduzir de forma contínua um padrão tocado pelo professor enquanto presta atenção a um outro novo padrão criado por ele. Por outras palavras, pedimos ao corpo para executar um padrão musical enquanto a mente, simultaneamente, se deve focar noutro. Desta forma, treinamos a capacidade de ouvir outros impulsos sonoros enquanto tocamos, tornamo-nos conscientes e permeáveis à realidade sonora exterior e podemos ser influenciados por ela – o princípio da música improvisada em conjunto.

Como referimos no capítulo sobre imitação, procurámos dotar os jogos de estratégias que prendessem de forma constante a atenção dos participantes, explorando a imitação como criação e recriação baseada num audição multissensorial utilizando a a atenção dos alunos de uma forma consciente. Deste exemplo podemos observar a participação de vários sentidos por parte da aluna, em especial a audição, visão e o tacto em períodos de concentração consideravelmente intensa. De alguma forma, podemos observar que os vários sentidos eram utilizados para absorver e regular os diferentes estímulos, se a visão era o sentido que privilegiava a captação de informação através da observação dos dedos do professor, o tacto desempenhava um papel fundamental na hora de executar aquilo que os olhos "ouviram", uma vez que a visão estava ocupada em absorver os estímulos sonoros seria o tacto que ajudaria o cérebro a escolher que dedos, cordas e trastes utilizar para reproduzir o referido estímulo. A audição parece, então, funcionar aqui como um sentido complementar de regulação ampla, isto é, por um lado complementa as informações visuais recebidas (sobretudo o aspecto rítmico), por outro funciona como mecanismo de controlo e auto regulação geral daquilo que a própria aluna toca, sendo em função da audição que se corrigem os pequenos desvios da informação original.

Com o jogo *Mudar a História*, propusemos uma continuação da história da música *12 Bar Blues*. Trata-se de uma estrutura de *blues* tradicional com as suas sequências harmónicas típicas. Depois de explicar este facto e de a aluna ser capaz de reproduzir uma sequência de blues utilizando notas simples no baixo, propusemos a criação de novas melodias que pudessem ser utilizadas durante a execução dessa peça.

Mais uma vez, consideramos que a actividade foi realizada

com sucesso. Foi notório o grau de motivação da aluna durante a realização desta tarefa, para além de que todo o processo pedagógico que conduziu até à criação deste exercício (ver planos de aula) forneceu à aluna um domínio considerável de um conjunto amplo de competências musicais ligadas à memória, imitação e próprio percepção.

A comparação informal entre pares, possibilitou sentir diferenças ao nível da concentração e capacidade de utilizar a memória a curto prazo entre as alunas que fizeram parte da nossa intervenção e o grupo composto por alunos que não faziam parte da classe do professor supervisor e não tiveram nenhum contacto com os jogos teatrais. Ainda que seja um indicativo dificilmente mensurável e subjectivo, não podemos deixar de referir que os desafios cognitivos e emocionais lançados pelos jogos teatrais, em especial a partir da terceira aula, foram um importante estímulo para desenvolver a atenção das alunas durante a aula de guitarra. Para além disso, o facto de introduzirmos em cada aula um novo jogo criava um factor de surpresa e de expectativa que no grupo de controlo não existia. O facto de se tratar de jogos, revestidos com um carácter de desafio e operacionalizados, muitas vezes, com regras definidas em conjunto com o aluno, fez com que os participantes deste projecto se sentissem mais como uma parte integrante do processo educativo. Dito de outra forma, estes jogos e a definição das suas regras permitiram aos alunos serem actores intervenientes, reforçando toda a literatura que citamos em relação ao conceito de *learner-inclusive*, enquanto que no grupo de controlo, muitas vezes os alunos limitavam-se a ser dirigidos pelo professor no papel de encenador.

Considerámos que o elemento mais fiável que garante um balanço positivo do projecto foi a realização, por parte das alunas R e I, do exercício Mudar a História. Foi pedido no início da intervenção que as alunas definissem em palavras ou elaborassem imagens mentais de algumas músicas (Música em Palavras), tendo sido pedido que fossem imaginando uma continuação dessa narrativa. Depois de percebida a forma da canção e as texturas utilizadas através de alguns exercícios específicos (Cookies, Caleidoscópio, Brisa na Palmeira), foram trabalhados alguns exercícios de imitação e imaginação como o Jogo de Ténis Musical ou o Jogo de Bola Peruano, no sentido de criar novos padrões que pudessem corporizar a continuação musical da narrativa pensada inicialmente. O resto estaria ao encargo das alunas. Seria na calma do estudo diário que esperámos que todos estes exercícios ganhassem um sentido como conjunto e resultassem numa nova composição musical (Mudar a História). Procurámos criar, desta forma, uma cadeia de trabalho com os jogos deste projecto que proporcionassem um trabalho visível. A aluna I compôs uma continuação para a canção *Promenade*, que reflecte a imagem de uma larga avenida urbana com árvores que a canção lhe sugere. A aluna R compôs mais doze compassos para a canção *12 Bar Blues* mantendo o mesmo estilo musical.

Avaliação

Este projecto teve uma aceitação bastante difícil por parte dos alunos. Na verdade, a execução destas actividades, apresentou-se como um desafio cognitivo e motor diferente daquilo que estavam acostumados numa aula de guitarra. Se habitualmente o foco da aula está colocado na habilidade útil e fundamental de poder decifrar um código, associando a grafia a trastes ou ao domínio de habilidades técnicas como a limpeza de execução, velocidade, sonoridade etc. estes jogos trouxeram um desafio cognitivo bastante diferente colocando o aluno numa posição desconfortável, já que muitas das suas capacidades são trabalhadas directamente. Segundo o nosso ponto de vista, o facto de trabalharmos a próprio percepção, imitação, memória e criatividade, directamente e de uma forma observável, está na origem do desconforto sentido pelos participantes neste projecto. Com estes jogos o foco da atenção não é a partitura, porque ela na maior parte das vezes não existe, mas os alunos em si, o seu corpo e as suas capacidades cognitivas. Admitimos que a exposição directa de competências menos utilizadas seja, num primeiro momento, constrangedora. Da mesma maneira, pensamos que a expressão genuína de emoções que alguns jogos prevêem possa deixar os alunos de carácter mais reservado demasiado expostos e sem motivo para participarem com alegria nas actividades propostas.

Podemos explicar o crescimento do nível de entusiasmo pelo facto de privilegiarmos a utilização de jogos com regras definidas com a colaboração dos participantes e que apresentavam desafios psico-motores assinaláveis e pela ausência de papéis na execução na maioria dos jogos: procurámos privilegiar a audição, a memória e a capacidade de tocar de ouvido e, desta forma, aproximamo-nos mais dos universos musicais dos alunos – um universo de pesquisa e exploração. As partituras eram introduzidas como uma necessidade de cristalizar um momento criativo (apontando um padrão melódico do agrado do aluno, ou escrevendo

as suas composições) ou como um ponto de partida para outras explorações sonoras. Procurámos, desta forma, renovar o interesse da partitura, motivando os alunos para a necessidade de ter uma boa leitura como forma de expressar um ideia musical e não um fim musical em si. Desta forma e com a ajuda dos mecanismos já apontados anteriormente, conseguimos ultrapassar o desconforto causado pelos novos métodos de trabalho que implicavam, muitas vezes, a ausência de partitura. Na verdade, sentimos, mesmo em aprendizagens iniciais a existência de uma assinalável dependência dos aprendizes de guitarristas em relação à partitura. De facto para muitos alunos dos nossos alunos e de outros que pudemos observar ao longo do tempo do ensino básico da música em regime articulado, a aula de instrumento corresponde, em grande parte do seu tempo, a decifrar através do instrumento um código escrito e a aprimorar a sua execução. Podemos, então, compreender que quando queremos trabalhar destrezas imitativas e criativas, através destes jogos, a ausência de uma partitura provoca um vazio só possível de ultrapassar através da criação de novos hábitos sensoriais baseados na audição, tacto (no qual a próprio percepção está profundamente relacionada) e visual (referimo-nos aqui não a um papel inerte, mas aos gestos técnicos e linguagem corporal do professor ou colegas).

Apesar da curta duração do projecto, não podemos deixar de referir a diferença de impacto aparente que estas ferramentas tiveram nas duas alunas. A aluna R, que apresentava naturalmente um desenvolvimento psicomotor mais próximo da adolescência, pareceu mais envolvida na execução dos jogos, mostrando interesse e revelando em alguns pontos uma compreensão intrínseca dessas actividades. A aluna I, pelo seu lado, revelou algumas dificuldades na utilização destas ferramentas de aprendizagem. Para ela, foi mais difícil substituir a habitual partitura pela nova envolvência sensorial que os jogos exigiam. Foi claro também que a aluna R saiu mais enriquecida a nível cognitivo desta intervenção do que a aluna I. Poderemos, desta forma, estabelecer uma relação entre desenvolvimento cognitivo e motor do aluno e o impacto/ utilidade na aprendizagem musical deste tipo de jogos?

Considerações Finais

Este projecto é um trabalho educativo de longo prazo do qual não é possível observar explicitamente qual o seu impacto ao final de poucos meses. Esperamos que a sua continuidade no tempo possa provocar alterações mais visíveis nos seus actores. As ferramentas que propomos apresentam-se como desafios cognitivos e motores que podem ser trabalhados em conjunto com o reportório habitual proposto pelo programa de cada escola, ou como matérias alternativas à forma tradicional de ensinar a Guitarra Clássica no ensino básico da música no regime articulado.

É oportuno relembrar aqui a questão formulada por Swanwick (citado em Tourinho, 2007) quando refere que estamos habituados a medir os objetivos de cada programa escolar em termos de comportamentos observáveis por parte dos alunos. A questão é que existem, certamente, incontáveis aspetos do desenvolvimento do aluno que não são diretamente observáveis. Quando pensamos no planeamento e definição dos diversos currículos escolares pensamos, quase sempre, em termos de competências visíveis (em que o aluno deve executar da melhor maneira possível uma partitura numa prova de avaliação). Acreditamos que o progresso do aluno enquanto ser humano crítico, criativo e participativo não pode ser medido nesses parâmetros.

Referências Bibliográficas

Arroyo, M. (2001). "Musica popular em um Conservatório de Música" em *ABEM*, n.º 6.

Benedetti, K. e Kerr, S. (2009). "A psicopedagogia de Vigótski e a educação musical: uma aproximação" em *Revista do Mestrado em Artes Visuais da Faculdade Santa Marcelina*, Ano 3, v.3, São Paulo.

Boal, A. (2002). *Games for Actors and Non-Actors.* Routeledge: London.

Caznok, Y. (2003). *Música entre o audível e o visível.* Unesp: São Paulo.

Craft, A. (2006). *Creativity and Possibility Thinking in the Early Years; Thinking Skills and Creativity, s. n.*

Fonseca, V. (2001). *Psicomotricidade, perspectivas multidisciplinares.* Âncora Editora.

Freire, R. (s.d.). *Memória e Imitação na Percepção Musical*. Universidade de Brasília.

Freitas, G. (s.d.). *O esquema corporal, a imagem corporal, a consciência corporal e a corporeidade*. Editora Unijuí.

Lino, M. (2010). "Noising": the music of childhood cultures" em *ABEM*, n.º 24.

Munari, B. (2007). *Fantasia*, Edições 70.

Pederiva, P. (2005). *O Corpo no Processo ensino-aprendizagem de instrumentos musicais: percepção de professores.* Universidade Católica de Brasília: Brasília.

Santos, M. (2005). "Criatividade no processo ensino-aprendizagem – estratégias para a disciplina de ciências naturais" em *Cadernos de Criatividade*, n.º 6.

Sousa, R. (2003). *Factores de abandono escolar no ensino vocacional da música*, Dissertação de Mestrado em Psicologia da Música, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade do Porto.

Snyder, B. (2000). *Music and Memory.* M.I.T.

Teixeira, T. (2007). *Dimensões socioeducativas do Teatro do Oprimido: Paulo Freire e Augusto Boal*. Universidad Autónoma de Barcelona: Barcelona.

Tourinho, C. (2007). "Ensino colectivo de instrumentos musicais: crenças, mitos, princípios e um pouco de história" em *ABEM*.

A Dança Criativa na Escola: Dançar com a Matemática?

Revista Portuguesa
de Educação Artística

Creative Dance in School: Dancing with Mathematics?

Cristina Rebelo Leandro
IPC – Escola Superior de Educação de Coimbra (ESEC) – Coimbra
Doutoranda da UL – Faculdade de Motricidade Humana (FMH) – Lisboa
Instituto de Etnomusicologia – Centro de Estudos em Música e Dança – INET_MD
cristina@esec.pt

Elisabete Monteiro
UL – Faculdade de Motricidade Humana (FMH) – Lisboa
Instituto de Etnomusicologia – Centro de Estudos em Música e Dança – INET_MD, Pólo FMH
emonteiro@fmh.ulisboa.pt

Filipe Melo
UL – Faculdade de Motricidade Humana (FMH) – Lisboa
Centro Interdisciplinar de Estudo da Performance Humana – CIPER, FMH
fmelo@fmh.ulisboa.pt

RESUMO

É inquestionável que a dança, na esfera educativa, deve ser uma área de natureza artística e autónoma, como a literatura evidencia, pois tem um papel fulcral na integração das faculdades corporais, intelectuais, criativas e estéticas, promovendo um desenvolvimento completo e equilibrado da criança e do jovem. Este artigo apresenta uma metodologia de trabalho de dança centrada na abordagem interdisciplinar, desenvolvida na parte experimental do estudo de doutoramento. Este estudo pretendeu descobrir um outro potencial da dança: se relacionarmos a dança com outras áreas disciplinares poderá, também, estimular a aprendizagem de conceitos por abranger o corpo com soluções criativas de movimento?

Apresentamos, assim, as sessões de dança de âmbito interdisciplinar com a Matemática, como também a conceção que presidiu à sua construção.

Palavras-chave: Dança Criativa; Sessões de Dança; Aprendizagem Interdisciplinar; Matemática; 1.º Ciclo do Ensino Básico

ABSTRACT

It is unquestionable that dance, in education, should be an area with an artistic and autonomous character, as shown in literature, since it has a central role in the integration of body intellectual, creative and aesthetic faculties, promoting a complete and balanced development in children and young people. This paper presents a work methodology with dance, focused on interdisciplinary approach, developed in the experimental section of this PhD study. This study intends to discover

another potential of dance: if we relate dance with other disciplinary areas, can this also stimulate concept learning, since it encompasses the body with movement creative solutions?

We present, thus, the dance sessions of interdisciplinary scope with Mathematics, as well as the conception that headed its construction.

Keywords: Creative Dance; Dance Sessions; Interdisciplinary Learning; Mathematics; Primary Education

Uma Metodologia Interdisciplinar de Dança na Escola

A dança na educação desempenha um papel imprescindível no crescimento integral e harmonioso da criança, nos diferentes domínios do desenvolvimento. Através da dança, a criança poderá satisfazer a sua necessidade de expressar ideias, pensamentos e sentimentos através do seu corpo e do movimento. Pois, "dance is more than exploring different ways to make a shape or learning a series of steps to music; it is a way of moving that uses the body as the instrument for expression and communication" (Purcell, 1994: 5). E, segundo Lazaroff (2001) e Zwirn (2005), as atividades que envolvem o movimento como a dança poderão estimular as aprendizagens, tornando-as ativas, concretas e físicas, quando relacionadas com os conteúdos das outras áreas curriculares. Esta ideia é sublinhada por Griss: "(…) "Teach from the known to the unknown", you will understand the value of allowing children to learn from their bodies" (1998: 14). Pretendemos, assim, analisar o potencial da dança na aprendizagem através de uma metodologia interdisciplinar de dança, que ao envolver a articulação e conexão dos conteúdos de duas áreas, a artística e a disciplinar, neste caso da dança e da matemática, levará a uma vivência corporal e expressiva de conceitos e temas e, por isso, desenvolverá uma experiência de aprendizagem concreta e percetível dos conteúdos através do corpo. Esta perspetiva foi ancorada em estudos que relacionam os efeitos da dança com a estimulação das componentes cognitivas, como também na aprendizagem das áreas disciplinares (Almeida, 2007; Catteral, 2002; Gabbei & Clemmens, 2005; Giguere, 2006; Hartono & Helsa, 2011; Keinanen, Hetland & Winner, 2000; Keun & Hunt, 2006; Kim, 2002; McMahon, Rose & Parks, 2003; Minton, 2003; Morin, 2004; Rosenfeld, 2013; Wood, 2008). Assim, a questão de investigação do presente estudo é: qual será o contributo da dança na aprendizagem a partir deste método interdisciplinar?

O Estudo

Este estudo, quasi-experimental, decorreu em contexto educativo durante 5 semanas, em duas escolas de Coimbra do 1.º Ciclo do Ensino Básico, no ano letivo de 2010/2011, entre 31 de janeiro a 4 março de 2011. O objetivo do estudo foi verificar o impacto da dança na consolidação da aprendizagem de temas/conceitos da área disciplinar do Matemática em crianças do 2.º Ano. Envolveu oito turmas, das quais cinco englobaram o grupo experimental (GE) e três o grupo de controlo (GC), perfazendo um total de 166 crianças. Embora tivéssemos trabalhado com 166 crianças, GE com 102 crianças e 64 crianças do GC integraram o estudo 117 crianças. A razão para esta diferença de participantes deveu-se aos critérios de seleção definidos para a sua inclusão na amostra definitiva (não foram incluídos os alunos repetentes, com Necessidades Educativas Especiais, dotados e transferidos de outra escola. Também excluímos os alunos que frequentaram a Expressão Dramática nas Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC) e nas atividades extraescolares: Dança Criativa, Dança Clássica e Expressão Dramática). As crianças tinham 8 anos de idade, sendo 66 (56.4%) do sexo masculino e 51 (43.6%) do sexo feminino. O GE constituído por 71 crianças (60.7% da totalidade da amostra), sendo 35 rapazes (correspondentes a 49.3% do GE) e 36 raparigas (50.7%) e o GC com 46 crianças (correspondentes a 39.3% da totalidade da amostra), sendo 31 meninos (67.4% do GC) e 15 meninas (32.6%).

A intervenção incidiu no âmbito da consolidação dos conteúdos. Foram definidos os seguintes procedimentos: os conteúdos de matemática, definidos para o mês em estudo, foram lecionados pela professora titular no GE e GC, a partir do manual "Fio-de-Prumo" (Monteiro & Rocha, 2010a; 2010b), com a indicação das páginas a estudar (cf. Quadro 1); como em cada semana estava programado lecionar os conteúdos da semana (novos) e consolidar-se os conteúdos da semana anterior, o GE foi sujeito à revisão dos conteúdos através de aulas de dança criativa, com a professora de dança, e o GC

através de fichas, com a professora da turma. Assim, houve quatro momentos de consolidação, isto é, quatro aulas de dança e quatro aulas pela metodologia tradicional (uma aula por semana) para o GE e GC, respetivamente. Tivemos dois momentos de medida, pré e pós testes, tendo em cada um dos momentos os alunos respondido a um teste elaborado a partir dos conteúdos que foram definidos.

Quadro 1 – Plano de intervenção

		GE/GC	– Consolidação –	
Semana	Área curricular _ *Matemática* Conteúdos	Manual Fio-de-Prumo	GE	GC
1 (31 jan. a 4 fev.)	Números até 700; Composição e decomposição de n.os **Projecto 14** Contagem de 10 em 10 (com dezenas e centenas) Multiplicação por 10 Multiplicação por 20, 30, 40, … (unidade, dezenas) Dinheiro .observar notas; reconhecer moedas .dinheiro/custo de objetos	M p. 119-121 F p. 10-11 M p. 122, 123		
2 (7 a 11 fev.)	Números até 800; Composição e decomposição de n.os **Projecto 14** (continuação) Relações temporais: hora e dia (horas do dia); mês e ano (estações do ano, meses/n.º dias) Dinheiro (continuação) (Trocar dinheiro; problemas) Horas (ponteiros do relógio) Dinheiro/ custo de objetos Adição/subtração	M p. 125, 126 F p. 14-16 F p. 12, 13 M p. 127 Ficha – Agora já sei…	Conteúdos da semana 1 Aula de Dança 1	Conteúdos da semana 1 Ficha 1
3 (14 a 18 fev.)	Números até 900; Composição e decomposição de n.os **Projecto 13** Sistema de numeração decimal (relação unidade/centena.) noção de milhar (quadro; identificar a casa das dezenas, unidade – números) números vizinhos	M p. 111-113 F p. 3-5	Conteúdos da semana 2 Aula de Dança 2	Conteúdos da semana 2 Ficha 2
4 (21 a 25 fev.)	Números até 1000; Composição e decomposição de n.os **Projecto 13** (continuação) Regularidades na adição e na subtração- adição com 3 parcelas Subtração com transporte (empréstimo) Problemas (gráfico; multiplicação) Adição/subtração (centenas) > < = (centenas) 10 em 10 e 100 em 100 (centenas)	M p. 114-117 F p. 6-8 M p. 117 Ficha – Agora já sei…	Conteúdos da semana 3 Aula de Dança 3	Conteúdos da semana 3 Ficha 3
5 (28 fev. a 4 mar.)			Conteúdos da semana 4 Aula de Dança 4	Conteúdos da semana 4 Ficha 4

Legenda: GE – Grupo Experimental; GC – Grupo Controlo;
M: manual; F: caderno de trabalho – 3.º Período

As Sessões de Dança

Foram lecionadas quatro sessões de dança de âmbito interdisciplinar a partir dos conteúdos da área disciplinar da matemática (Gilbert, 2002; Monteiro & Rocha, 2010a, 2010b; Neto, 2008; Overby, Post & Newman, 2005), descritos no quadro anterior. Desenvolvemos os exercícios de dança criativa a partir do quadro conceptual de Laban, os elementos de movimento da dança – Corpo, Espaço, Energia e Relação –, analisando as similaridades entre estes e os conteúdos de matemática e as possíveis conexões entre matérias. Os quatro elementos foram desenvolvidos em cada sessão, selecionando de cada um os subelementos que apresentaram semelhanças e afinidades com os conceitos, pensando na medida de equidade para que cada sessão englobasse os quatro elementos. As aulas de dança, com uma duração de 60 minutos cada, foram lecionadas na sala de aula de cada turma e seguiram a seguinte estrutura (Monteiro, 2007):

Quadro 2 – Estrutura do plano de aula

Duração		**Organização**	**Descrição**	**Observações**	
Total	**Parcial**				
Apresentação do tema Apresentação corporal/expressiva do nome de cada elemento da turma e dos conteúdos a trabalhar					1.ª Parte
5'					
Aquecimento relacionado com o tema Mobilização do corpo preparando-o para o movimento e para dançar, sendo os exercícios elaborados a partir dos conteúdos da aula					2.ª Parte
10'					
Desenvolvimento criativo do tema – através dos elementos da dança Experimentação cinética, expressiva e criativa a partir dos elementos de movimento interligados com os conteúdos definidos para a sessão					3.ª Parte
30'					
Apresentação/análise das composições dançadas Observação dos movimentos criados					4.ª Parte
10'					
Conclusão da aula Apresentação para relembrar os conteúdos/exercícios de dança vivenciados e realização de um exercício final (movimentos de alongamentos e de exploração corporal e expressiva)					5.ª Parte
5'					
Total					
60'					

As planificações das aulas foram aferidas por um professor especialista, antes da lecionação. Utilizámos, em todas as aulas de dança, estímulos auditivos (músicas, clavas e pandeireta) e visuais (imagens e objetos) nas situações de aprendizagem, estimulando a imaginação e a criatividade cinéticas.

A 2.ª parte da aula, *Aquecimento relacionado com o tema*, foi desenvolvida a partir de exercícios que trabalharam a vivência corporal dos números e a composição e descomposição dos números, com uma progressão da numeração durante as quatro semanas, como está exposto no Quadro 1. Podemos observar, a título de exemplo, a descrição dos exercícios desta parte da aula, no plano da sessão de dança 3, no Quadro 4. Como também, analisar os desenhos[1] que as crianças realizaram após as aulas de dança (cf. Figuras 1 e 2). Estes registos retratam a vivência destes exercícios, com a corporalização dos números e a relação do passo com a centena, respetivamente.

Figura 1 – Representação gráfica do Exercício dos números

Figura 2 – Representação gráfica do Exercício da composição e decomposição dos números

Na parte seguinte, *Desenvolvimento criativo do tema_através dos elementos da dança,* em cada sessão realizaram-se diferentes danças relativas aos temas e conteúdos definidos, que estão sistematizados no quadro abaixo indicado:

Quadro 3 – Exercícios de dança das quatro sessões

Sessão de dança 1	**Sessão de dança 2**
Dança do multiplicar por 10 Dança do multiplicar por 20,30 Dança das notas e moedas	Dança dos ponteiros Dança dos dias e meses Dança – quanto dinheiro?
Sessão de dança 3	**Sessão de dança 4**
Dança das figuras Dança do milhar Dança das casas Dança do vizinho	Dança – o resultado é… Dança das 3 parcelas Dança da subtração com transporte Dança – Ajudas-me?

Todas estas danças desenvolveram os conteúdos da dança criativa, isto é, os subelementos dos elementos de movimento da dança de Laban. Assim, as danças englobaram, do elemento Corpo, as ações, partes e formas com o corpo, num espaço próprio e/ou geral com níveis, direções, trajetórias e dimensões do movimento (do elemento Espaço). Reuniram, também, do elemento Energia, qualidades de movimento de forma rápido/lento, acelerado/desacelerado,

1 Estes desenhos foram realizados pelo grupo de crianças que, no estudo, foi o grupo de controlo. Este grupo, para contornar os problemas éticos de não ter sido submetido às aulas de dança, teve as mesmas aulas de dança que o grupo experimental, mas após a conclusão da experiência. Assim, estes desenhos ilustram a perceção das crianças sobre os exercícios de dança.

repentino/suster, fluente/controlado, pesado/leve realizadas individualmente, a pares e em grupo, desenvolvendo o elemento Relação. Foi muito interessante constatar como os desenhos ilustraram as danças aprendidas nas aulas:

Figura 3 – Representação gráfica da Dança do multiplicar por 10

Figura 4 – Representação gráfica da Dança das notas e das moedas

Na sessão de dança 1, as crianças vivenciaram as Danças do multiplicar por 10 e das notas e moedas, representadas nas Figuras 3 e 4, respetivamente.

Na primeira dança, as crianças relacionaram a unidade ou a dezena ao número e ao tamanho dos passos, com o andamento da música. Quando multiplicaram por 10, as pernas através de um salto "agarravam" o zero no ar, representando-o e com dedos das mãos mostravam o número, dançando. Na Dança das notas e das moedas utilizou-se imagens das notas e moedas (coladas em cartolina) que eram tocadas e exploradas de diferentes maneiras, utilizando também ações locomotoras, criando uma composição dançada.

A Dança dos ponteiros, da sessão de dança 2, foi desenvolvida a pares em que um elemento representava o ponteiro das horas e o outro dos minutos e dançavam o meio-dia ou as 18h, como os exemplos da Figura 5 mostram.

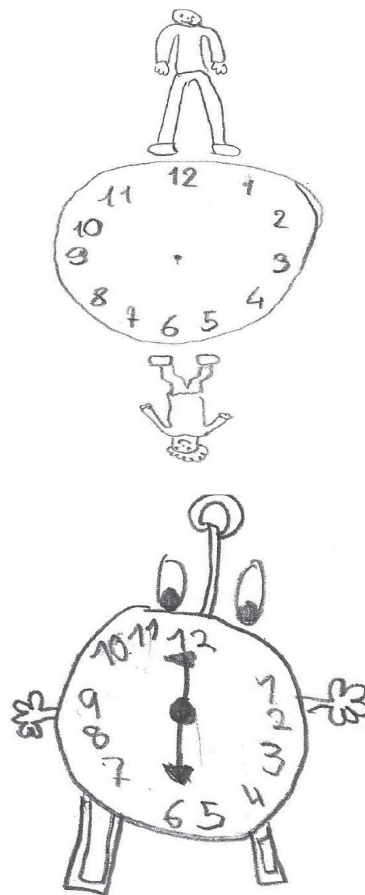
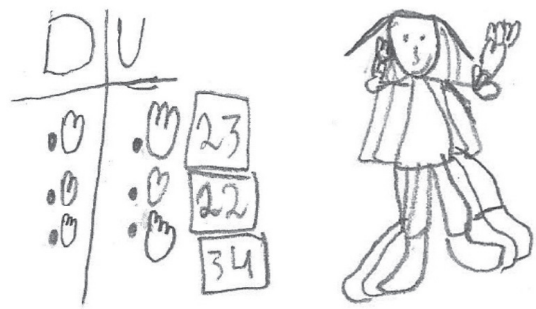
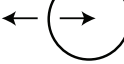
Figura 5 – Representação gráfica da Dança dos ponteiros

A Figura 6 representa a Dança das 3 parcelas, da sessão de dança 4. Nesta Dança, em trios, as crianças exploraram a adição com 3 parcelas, em que cada elemento representava uma parcela, dançando com a lógica, já referida anteriormente, do número e do tamanho dos passos, com o andamento da música. Depois os meninos da 1.ª parcela colocaram os dedos das mãos (relacionado com o número) na cartolina, que tinha a representação de uma operação igual à do desenho, explorando uma forma de corpo estática e assim sucessivamente. Cada trio chegou ao resultado, deslizando as mãos dos três ao mesmo tempo, para o espaço do resultado ("fundo" da cartolina), contando os dedos do lado das unidades e, em seguida os da coluna das dezenas. Por fim, interpretou a adição através das composições dançadas, com as mãos juntas e os dedos a mostrarem o resultado, como se vê no desenho.

Figura 6 – Representação gráfica da Dança das 3 parcelas

A 4.ª parte – *Apresentação/análise das composições dançadas-,* envolveu a apresentação das composições dançadas criadas nos exercícios anteriores através do exercício – Dança: será que já sabes? – e as partes da *Conclusão da aula* e da *Apresentação do tema*, 1.ª e 5.ª partes, ocorreram como está descrito no Quadro 2.

De seguida apresentamos, na íntegra e como exemplo, a sessão de dança 3 para mostrar a lógica interdisciplinar da conceção dos exercícios de dança, que orientou a articulação dos elementos de movimento da dança com os conteúdos de matemática:

Quadro 4 – Sessão de dança 3

Duração		**Organização**	**Descrição**	**Observações**
Total	**Parcial**			
			Apresentação do tema Números até 900; sistema de numeração decimal; noção de milhar; números vizinhos Dança das figuras; dança do milhar; dança das casas e dança do vizinho	
5'	1'	Roda concêntrica	1. Um de cada vez, apresentação corporal e expressiva do nome e senta-se no chão com as pernas cruzadas	
	3'		2. Apresentação do tema através de imagens, palavras, pequenas frases e objetos retirados de uma caixa "caixa mágica da dança": a) Leitura e escrita, composição e decomposição dos números até 900 b) Sistema de numeração decimal (relação unidade/dezena e centena) c) Noção de milhar (quadro; identificar a casa das unidade, dezena, centena e milhar – números) d) Números vizinhos	
	1'		3. A "caixa mágica da dança" vai pedir para se colocarem de pé, da seguinte forma: cada batimento corresponde a um movimento com uma parte do corpo ou várias.	Clavas
			Aquecimento relacionado com o tema	
15'	3'	Roda concêntrica	4. Mobilização articular: 4.1. Intercalar a mobilização das diferentes partes do corpo (direção cabeça-pés) com representação corporal dos números – unidade 1 ou 9 (em cada representação corporal do número, e quando a professora sugerir, desloca-se pelo espaço mudando de lugar na roda)	
	3'	Roda concêntrica, pares (n.º1 frente, n.º2 atrás) 2 1	Mobilização orgânica: 4.2. Explorar o andar e o correr, pelo espaço, com o andamento da música; quando a música parar voltam à posição inicial da roda e com o colega representam corporalmente o número 30 (um é 3 e o outro é o 0); repete com outros números: 4 dezenas e 5 unidades, 68 e 73	CD – Overby, Post & Newman (2005) – Faixa 40 (par de mãos dadas – o elemento que tem o braço direito livre representa a casa da unidade e o outro da dezena)
	3'	Roda concêntrica, trios	4.3. Igual, representação corporal do 700, 850, 5 centenas e 650	Cartolinas no chão, para cada trio (8) C | D | U
	3'	1 2 3	4.4. Cada trio representa corporalmente as parcelas que a professora coloca no quadro, explorando movimentos com o andamento da música: 800+100= 900 De seguida, a partir da seguinte operação 200+____= 900, cada trio terá que responder corporalmente fazendo a parcela que falta. Repete para: 600+100+____= 900 e 400+____ + 200= 900	CD – Overby, Post & Newman (2005) – Faixa 24

Duração		Organização	Descrição	Observações
Total	Parcial			
	3'	Roda concêntrica, pares (n.º1/n.º2) 1 2	4.5. Individualmente (primeiro os n.os 1 e depois os n.os 2), explorar o espaço com diferentes deslocamentos com o andamento da música, sem tocar nas cartolinas; quando a música parar, param e ouvem um número: 9 centenas; De seguida, têm que dar o número de passos correspondentes ao número que ouviram, sabendo que o passo grande corresponde a uma centena, passo médio – dezena e o pequeno – unidade, neste caso 9 passos grandes até chegar à cartolina que tem o número que o representa. Depois, com diferentes deslocamentos/ música, procura a outra cartolina que tem o número decomposto (coluna das observações) e fica numa posição corporal que a operação sugira. Repete com: 8 centenas, 4 dezenas e 7 unidades; quinhentos e três; 6 centenas e 3 dezenas.	Pandeireta Cartolinas no chão, no centro da roda, com (4 de cada): **900**; (700+200); **847**; (800+40+7); **503**; (500+3); **630**; (600+30)
Desenvolvimento criativo do tema _ através dos elementos da dança				
30'	6'	Roda concêntrica, pares (n.º1 frente/n.º2 atrás) 2 1	5. **Dança das figuras** 5.1. Primeiro os n.os 1, exploram movimentos pelo espaço interior da roda até encontrar a figura que represente 2 dezenas, apanham a figura e voltam à posição inicial, explorando movimentos; depois, mostram as figuras aos n.os 2 que realizam o número de movimentos não locomotores correspondente às unidades – 20; repete os n.os 2 – 5 dezenas. Repetem com 3 centenas e 6 centenas (um passo grande = 100 unidades).	Dezena=10 unidades Centena=100 unidades ou 10 dezenas Cartolinas no chão (12 de cada) no centro da roda com as Figuras: 2 e 5 dezenas; 3 e 6 centenas
	6'	Roda concêntrica (n.º1 para centro da roda, n.º2 roda excêntrica – pares costas com costas) ← →	6. **Dança do milhar:** 6.1. Após a leitura do número – quatrocentos e cinquenta e dois, os alunos realizam as composições dançadas (exercício 4.5.): 4 passos grandes, 5 médios e dois pequenos; de seguida representam os números com os dedos das mãos (exceto o "0" que é com o corpo todo) e explorando as ações de saltitar, deslizar ou galopar até voltarem à posição na roda – 400, 50, 2; Por fim, "escrevem" o número no chão; Repetem com novecentos e trinta e sete, um milhar.	Pandeireta 1 milhar = 10 centenas ou 100 dezenas ou 1000 unidades Número é escrito no quadro por extenso
	6'	Roda lateral, virados em sentido inverso, trios C D U	6.2. **Dança da roda das centenas.** O trio n.º1 sai da roda, após ler o número, movimentando-se com os batimentos da pandeireta, verbalizando o número que vai representando – do 921 a 930 (contar em voz alta); e quando ouvir um batimento forte, entra na roda e fica em posição corporal estática a representar o número; repete o trio n.º2: 931-940 e assim sucessivamente: N.º3: 941-950; N.º4: 951-960; N.º5: 961-970; N.º6: 971-980; N.º7: 981-990; N.º8: 991-1000	Pandeireta Mostrar cartolinas com números: 921; 931; 941; 951; 961; 971; 981; 991.
	6'	Roda concêntrica, pares (n.º1 frente, n.º2 atrás) 2 1	7. **Dança das casas** 7.1. Os n.os 1 de cada par fazem os movimentos com o andamento da música (grandes/pequenos) e os n.os 2 copiam como se fossem a sombra, sem saírem do lugar; quando a música parar ficam em posição estática e n.os 1 deslocam-se* até encontrar um número que tenha um 3 na casa das dezenas; Repete com as seguintes casas, trocando de funções: 5 na casa das centenas; 7 na casa das unidades; 1 na casa dos milhares.	CD – Corea (1994) – Faixa 10 Cartolinas no chão, no centro da roda, com números: 430; 334; 732; 940; 581; 509; 533; 562; 987; 857; 707; 167; 1000 (3x) *unidade – passos pequenos dezena – passos médios centena – passos grandes milhar – passos muito grandes (com salto)
	6'	Roda concêntrica, pares (lado a lado)	8. **Dança do vizinho.** 8.1. Pares, lado a lado, com a cartolina do número perto, fazem os movimentos com o andamento da música, sem sair do lugar; quando a música parar, ficam, um de um lado e o outro no outro do número, numa posição estática (o do lado esquerdo – 1/ antecessor e do lado direito +1/sucessor); De seguida, o colega do lado direito/sucessor representa o número com as mãos (primeiro as centenas, dezenas e unidades) e depois continua o movimento deslocando-se à volta do par e quando volta à posição inicial, verbalizando o número e escreve-o no chão; Repete o elemento do lado esquerdo.	CD – Lóio (2000) – Faixa 4 Cartolinas no chão, no centro da roda, com os números (exercício anterior)
Apresentação/análise das composições dançadas				
10'	10'	Roda concêntrica, pares (n.º1 frente, n.º2 atrás) 2 1	9. **Dança – Será que já sabes?** Com o andamento da música exploram movimentos, o n.º1 pelo espaço e os n.os 2 sentados no chão. Quando ouvirem um batimento da pandeireta (diminuição do volume da música), os n.os 2 transformam-se em "0" com os olhos fechados para os n.os 1 lerem o número; a partir da leitura do número realizam a composição dançada* em direção ao seu par e depois os n.os 2 terão que escrever o número no chão. Repete começando os n.os 2. A sequência tem a seguinte ordem: n.º1 – 630/n.º2 – 1000; n.º 1 – 853; n.º2 antecessor/n.º2 – 706; n.º1 sucessor; n.º 1 – trezentos e noventa e um**; n.º2 composição dançada dos passos e dedos/ n.º2 – novecentos e catorze**; n.º1 composição dançada dos passos e dedos.	CD – Overby, Post & Newman (2005) – Faixa 22 *unidade – passos pequenos dezena – passos médios centena – passos grandes milhar – passos muito grandes (com salto) **Explora movimentos pelo espaço verbalizando o número que leu (3x)

Duração		Organização	Descrição	Observações
Total	Parcial			
Conclusão da aula				
5'	1'	Roda concêntrica, sentados no chão, numa posição que ocupe pouco espaço.	10. **"O corpo precisa de respirar".** Inspirar e expirar 3 vezes; De seguida, vai "respirar com o corpo": ao inspirar, o membro superior direito (MSD) realiza um movimento de extensão e na expiração este braço fica no chão, repete com o membro inferior esquerdo (MIE), MSE e MID; Por fim, respira 3 vezes nessa posição.	
	3'	Roda concêntrica, sentados no chão	11. **Conversar acerca da aula, seguindo os seguintes pontos:** • a) leitura e escrita, composição e decomposição dos números até 900; • b) sistema de numeração decimal: 1 centena (10 dezenas ou 100 unidades) e 1 dezena (10 unidades); • c) noção de milhar (10 centenas, 100 dezenas e 1000 unidades); • d) números vizinhos.	
	1'	Roda concêntrica, sentados no chão	12. **"Vamos dizer adeus à aula de dança"** A professora verbaliza a frase "Adeus Dança" ao mesmo tempo que expressa corporalmente a frase, até chegar à posição de pé; de seguida, é o aluno que está ao seu lado direito que continua o exercício e assim sucessivamente. Por fim, todos juntos dizemos em voz baixa para o centro da roda: "Vitória, vitória, acabou-se a dança. Bravo, bravíssimo U! U!" e nos "U" realiza dois movimentos e fica numa posição estática.	
Total				
60'				

Conclusão

Esta metodologia de trabalho centrada na abordagem interdisciplinar, interligando os elementos de movimento da dança com os conteúdos da matemática, terá efeitos no processo de aprendizagem? Isto é, podemos dançar com a matemática? Sim.

A dança é uma atividade vivencial porque envolve o corpo, que está no âmago do processo de aprendizagem e do desenvolvimento psicológico infantil, na exploração de situações através de diferentes formas de movimentos expressivos e criativos. Com esta metodologia de trabalho interdisciplinar, a dança conduz a novas descobertas que ligam e promovem a assimilação dos conhecimentos, potenciando a descoberta de noções e conceitos abstratos a partir de situações concretas. Apresentamos, assim, esta metodologia de trabalho, sublinhando o efeito positivo que a dança parece ter na aprendizagem da matemática.

Referências Bibliográficas

Almeida, A. (2007). *Creative dance and cognition: a study on physical expression of concepts.* Degree of Master of Arts, University of Alberta, Faculty of Physical Education and Recreation, Edmonton.

Catteral, J. (2002). "The arts and the transfer of learning" em R.J. Deasy (Ed.) *Critical Links: Learning in the arts and Student Academic and Social development*. Arts Education Partnership, Washington DC. p. 151-157.

Gabbei, R. & Clemmens, H. (2005). "Movement from Children's Storybooks. Going beyond pantomime" em *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 76 (9): 32-37.

Gilbert, A. (2002). *Teaching the Three Rs. Through Movement Experiences*. National Dance Education Organization. Maryland: Silver Spring.

Griss, S. (1998). *Minds in Motion. A Kinesthetic approach to teaching elementary curriculum*. Heinemann: Portsmouth, NH.

Giguere, M. (2006). "Thinking as they create: Do children have similar experiences in dance and in language arts?" em *Journal Dance Education,* 6 (2), 41-7.

Hartono, Y. & Helsa, Y. (2011). "Mathematics learning within culture and nation character: using tradicional dance in learning the concept of symmetry at grade IV primary school" em *International Seminar and the Fourth National Conference on Mathematics Education 2011 "Building the nation character through humanistic mathematics education"*. Department of Mathematics Education, Yogyakarta State University.Yogyakarta, July 21-23 2011. p.207-214.

Keinänen, M., Hetland, L. & Winner, E. (2000). "Teaching cognitive skills through Dance: Evidence for near but not far transfer" em *Journal of Aesthetic Education,* 34 (3/4), 295-306.

Keun, L. & Hunt, P. (2006). "Creative dance: Singapore children's creative thinking and problem-solving responses" em *Research in Dance Education*, 7 (1), 35-65.

Kim, J. (2002). "The effects of creative dance instruction on creative and critical thinking of seventh grade female studentes in Sepul, Korea" em *R.J. Deasy (Ed.) Critical Links: Learning in the arts and Student Academic and Social development*. Arts Education Partnership, Washington DC. p.15-16.

Lazaroff, E. (2001). "Performance and motivation in dance education" em *Arts Education Policy Review*, 103 (2), 23-29.

McMahon, S., Rose, D. & Parks, M. (2003). "Basic reading through dance: the impact on first-grade student's basic reading skills" em *Evaluation Review,* 27 (1), 104-125.

Minton, S. (2003). "Assessment of high school students' creative thinking skills: a comparison of the effects of dance and non-dance classes" em *Research in Dance Education*, 4(1), 31-49.

Monteiro, E. (2007). "Experiências criativas do movimento: infinita curiosidade" em M. Moura & E. Monteiro (Eds.), *Dança em contextos educativos* (p.179-191). Cruz Quebrada: Edições FMH.

Monteiro, A. & Rocha, C. (2010a). *Fio-de-Prumo. Matemática. 2.º Ano do ensino básico.* Coimbra: Livraria Arnado.

Monteiro, A. & Rocha, C. (2010b). *Fio-de-Prumo. Matemática – caderno de trabalho 3.º Período. 2.º Ano do ensino básico.* Coimbra: Livraria Arnado.

Morin, F. (2004). "The arts and academic achievement: a review of research" em *Educators' Notebook*, 15 (4), 1-3.

Neto, H. (2008). *Despertar Matemática 2.º Ano. 1.º Ciclo do Ensino Básico.* Maia: Edições Livro Directo.

Overby, L, Post, B. & Newman, D. (2005). *Interdisciplinary Learning Through Dance. 101 MOVEntures*. USA: Human Kinetics.

Purcell, T. (1994). *Teaching children dance. Becoming a master teacher*. Champaign: Human Kinetic Publishers.

Rosenfeld, M. (2013). "Making math and making dance: a closer look at integration" em *Teaching* Artist *Journal*, 11 (4), 205-214.

Wood, K. (2008) "Mathematics through Movement: an Investigation of the Links between Kinaesthetic and Conceptual Learning" em *Australian Primary Mathematics Classroom*, 13 (1), 18-22.

Zwirn, S. (2005). "Creative teachers, creative students: Arts-Infused learning experiences for early childhood educators" em *Hofstra Horizons.* Spring 2005, 24-30.

Discografia

Corea, C. (1984). *No. 11. On Children's songs*. [CD]. Munique: Editora – ECM.

Lóío, J. (2000). *Dança à roda do piano. On Primeiro Acto. Música de Cena*. [CD]. (sem local). Edição de autor.

Overby, L, Post, B. & Newman, D. (2005). *Interdisciplinary Learning Through Dance. 101 MOVEntures*. USA: Human Kinetics. Music [CD].

A Inteligência Emocional, Competências Sociais e Traços Psicológicos de Estudantes Universitários de Dança e Reabilitação Psicomotora

Revista Portuguesa
de Educação Artística

Emotional Intelligence, Social Competence and Psychological Traits of Dance University Students and Psychomotor Rehabilitation

Ana Paula Lebre
Faculdade de Motricidade Humana (FMH) – Universidade de Lisboa (UL) /INET-MD
pmelo@fmh.ulisboa.pt

Elisabete Monteiro
Faculdade de Motricidade Humana (FMH) – Universidade de Lisboa (UL) /INET-MD
emonteiro@fmh.ulisboa.pt

Henrique Amoedo
Doutorando da Faculdade de Motricidade Humana (FMH)
hamoedo@gmail.com

Rui Martins
Faculdade de Motricidade Humana (FMH) – Universidade de Lisboa (UL)
rmartins@fmh.ulisboa.pt

RESUMO

O estudo pretendeu identificar e explorar o impacto de duas disciplinas envolvendo vivências de mediação corporal em alunos de Dança (D) e de Reabilitação Psicomotora (RPM). Participaram 29 alunos do 1.º ano das Lic. de D e RMP, antes e após a frequência das disciplinas. Os instrumentos utilizados foram a Escala de Inteligência Emocional, Questionário de Competências Sociais e Questionário de Traços Psicológicos. Principais resultados indicam: níveis acima do valor médio de inteligência emocional; diferenças significativas entre os alunos de D e RPM; diminuição na perceção de competências sociais, particularmente nos alunos de D entre o primeiro e segundo momento de avaliação. Quanto aos traços psicológicos os alunos de D preferiram o eixo, ser-sentimental-sentir os factos, enquanto os alunos de RPM optaram preferencialmente pelo eixo saber-racional-analisar. Verificou-se um aumento na escolha do eixo ser-sentimental-sentir os factos, nos alunos de D e RPM.

Palavras-chave: Dança; Reabilitação Psicomotora; Inteligência Emocional; Competências Sociais; Traços Psicológicos

ABSTRACT

The purpose of this study was to identify and explore the impact of two disciplines based on body oriented experiences, involving Dance (D) and Psychomotor Rehabilitation (PR) students. The study included 29 students from 1st year graduation in D and PR, before and after the frequency of the two disciplines. The instruments used were a Scale of Emotional Intelligence, a Social Competence Questionnaire and a Psychological Traits Questionnaire. Main results showed: above average levels of emotional intelligence, significant differences between students of D and PR, a decrease in the perception of social

competencies, particularly among D students between the first and second assessment moments. The psychological traits preferentially choosen by D students where on the being-sentimental-felt facts axis, whereas PR students preferentially choosed the knowledge-rational-analyze axis. There was an increase in the being-sentimental-felt facts axis at the final assessment moment, both for D and PR students.

Keywords: Dance; Psychomotor Rehabilitation; Emotional Intelligence; Social Competence; Psychological Traits

Introdução

As vivências de mediação corporal envolvem o corpo e o movimento enquanto agentes e mediadores em processos criativos sejam estes associados a contextos artísticos característicos no domínio da dança ou terapêuticos que caracterizam o domínio da reabilitação psicomotora. No âmbito da dança, importa salientar que "o corpo assume cada vez mais um lugar para além do virtuosismo técnico, um corpo mais centrado na expressividade do movimento, nas suas capacidades emotivas, dramáticas e de comunicação" (Xavier, M. & Monteiro, E., 2013). Já muito antes José Gil referia também que "(...) a consciência do corpo, enquanto plano dos movimentos corporais que a invadiram, tornou-se *pensamento*: os seus movimentos são movimento do pensamento" (Gil, 2001: 180). Pensamento que Oliveira (2007) também vinculou ao relacionar as qualidades do movimento de um corpo com as formas de qualidade do pensamento.

O corpo é neste âmbito o elemento fulcral no âmbito da investigação na sua relação com a tríade: perceção, expressão e intersubjetividade como ilustram Behrends, Muller & Dziobek (2012: 107) quando referem que "the body has gained increasing recognition in academic research as the crucial platform for perception and expression of emotions and intersubjectivity."

É de particular interesse reforçar que este 'agir' no pensamento e seu reflexo na dinâmica ou modo de 'pensar' no movimento é uma característica comum assumida quer na dança quer na reabilitação psicomotora. Vejamos a concepção de Psicomotricidade que, sendo baseada numa visão holística do individuo, pressupõe utilizar prioritariamente as características da exploração do movimento e as experiências vividas no e pelo corpo para optimizar o processo terapêutico e a promoção de um desenvolvimento pessoal saudável integrando as dimensões cognitiva, emocional e física e a capacidade de ser e agir nos contextos psicossociais em que cada indivíduo se insere (Probst, Knapen, Poot & Vancampfort, 2010).

Entendemos que a formação de profissionais em Dança (D) e em Reabilitação Psicomotora (RPM) apresenta semelhanças, na medida em que ambas incluem componentes que exploram o corpo enquanto este "espaço" de perceção, expressão e intersubjectividade.

Esta importância em desenvolver um trabalho centrado em vivências somáticas é reforçada por vários autores. Como exemplo citamos Erskine (2009: 3): "The impact of somatic modes of movement education on students is that they become engaged and attuned to self through multi-sensory awareness", no seguimento de Smith (2002) e que faculta a perspetiva do aluno na 1.ª pessoa. Esta abordagem somática destaca pois o papel do sentimento e da emoção, como já sublinhavam McFee (1994) e Smith-Autard (1994). Aliás, a questão da importância das emoções são reconhecidas por Pearson & Wilson (2009: 16) "as a driving force behind thoughts behaviors, beliefs and self care".

É pois importante desenvolver, como refere Bogart (2007) a capacidade de mobilização da atenção e da percepção, ferramentas de importância vital. E isto implica desenvolver o conceito de disponibilidade corpo-mente, como duas dimensões do mesmo plano, como destaca Louppe (2012), porque vai permitir perseguir distintas possibilidades assim como uma futura "consciencialização do próprio comportamento cénico" (Bucchieri, 2006: 90) que a componente performativa da dança tem. Destaca-se assim a perseguição de uma competência em expressar, ou de comunicar, um tornar comum. Sublinha-se assim o que já Osborne (1970) tinha designado como as qualidades sensoriais, expressivas e formais. Um "comunicar e que pode não 'dizer', no sentido de informar (Monteiro, 2007: 180).

Igualmente, no que concerne a formação em psicomotricidade importa reforçar os modelos que apontam a necessidade de uma formação pessoal do psicomotricista com o objectivo de melhorar a sua disponibilidade corporal a partir de vivências corporais, mobilizando competências emocionais e interpessoais dos futuros profissionais (Garcia, Camps, Mila & Peceli, 2011).

Para melhor explorar esta concepção, alguns construtos tais como a criatividade, a inteligência emocional, competências

sociais devem ser considerados.

A inteligência emocional, que segundo Goleman (2005) consiste numa capacidade apreendida resultando num desempenho extraordinário, surge como um construto referencial pois inclui a capacidade para identificar, expressar as nossas emoções e dos outros, regular as nossas emoções e saber o seu papel na eficácia do pensamento e acção dos indivíduos, podendo ser preditora do sucesso do indivíduo aos níveis pessoal, familiar e profissional (Mayer, Salovey & Caruso, 2004). Para Veiga Branco (2004) a competência emocional pode ser definida de acordo com cinco capacidades: conhecer as próprias emoções (auto consciência), gerir as emoções (gestão de emoções), motivar-se a si mesmo (auto motivação), reconhecer as emoções dos outros (empatia) e gerir relacionamentos (gestão de relacionamentos em grupos). As três primeiras, autoconsciência, gestão de emoções e auto motivação são competências pessoais (intrapessoais) e determinam a forma como nos gerimos a nós próprios, as restantes, empatia e gestão de relacionamentos em grupos são competências sociais (interpessoais) e determinam a forma como lidamos com as relações (Goleman, 2005). Segundo Märtin & Boeck (2002), todas estas capacidades podem ser aprendidas e aperfeiçoadas, mediante o esforço em perceber de modo consciente as próprias emoções e as dos outros. Quested e Duda (2010) chamam a atenção para as determinantes socio-ambientais no prazer e no bem-estar, quando se proporciona um maior envolvimento emocional, cognitivo e de comportamento do profissional de dança, permitindo a perceção de um clima motivacional como de uma maior autonomia no seu empenho e desempenho. Por sua vez Courau (2009) abordando as competências do psicomotricista aponta que se deve privilegiar o desenvolvimento de características emocionais relacionadas com a capacidade para reconhecer o perfil relacional e o sentimento de prazer dos seus clientes.

Averill e Nunley (2011) destacaram a relação complexa entre a criatividade e a inteligência emocional quando afirmaram: "emotional creativity is related to emotional intelligence, but the relation is undoubtedly complex and little understood (as is the relation between cognitive creativity and cognitive intelligence)" (2011: 48). São assim vários os comportamentos associados à criatividade, como sublinha Sawyer (2012), nomeadamente, o de colocar questões, de perseguir alguma autonomia e mesmo independência, assim como a capacidade para usar a intuição e, principalmente, a ousadia para experimentar e correr riscos.

E pertinente se torna a questão que frequentemente os professores colocam e destacada por Zhang & Sternberg (2011: 236) ": 'What can we do to encourage creativity?' These findings suggest that teachers could cultivate creativity by taking into account at least six variables: intelligence, knowledge, intellectual styles, personality, motivation, and environment." É por isso toda uma problemática que envolve alguma complexidade, na compreensão que implica como, principalmente, na perspetiva do seu desenvolvimento, podendo ser encarada ou basicamente entendida como destaca (Warburton, 2009: 157) "(...) both as a means to an end and an end in itself."

Por outro lado, em um estudo de caso de Chapell (2007) é definido serem quatro as dimensões ou vertentes implicadas no desenvolvimento da criatividade: a pessoa, o processo, o domínio criativo específico, assim como o ambiente em que a tarefa é desenvolvida. Tivemos ocasião, aquando do Seminário Internacional que organizámos defender a seguinte perspectiva: "(...) desenvolver a capacidade criativa neste seculo XXI através das artes de forma generalizada e, da dança de maneira específica, implica uma multiplicidade e combinação de habilidades/destrezas, tais como: a tomada de decisão de forma consciente e informada, a capacidade de resolução de problemas, o conhecimento e algum domínio da prática da criação e do desempenho em contexto, assim como a capacidade de pensamento crítico, de resposta, de estabelecer conexões e, finalmente, de dar o seu contributo válido, singular e, por isso específico (Monteiro, 2012: 202).

É notória a ligação entre o movimento e a emoção como ilustram Gross, Crane, & Fredrickson (2010: 223): "Emotions are multi-component response systems initiated by changes in current circumstances appraised as significant to an organism's well-being and expressed through multiple channels, including body movements". A questão da abordagem somática releva ainda outros conceitos para além da emoção e das sensações como é o caso da imagética, como explicita Erskine (2009: 1): "Somatic practices are wide ranging in their use of imagery and sensation". E neste sentido Averill (2011) também sublinha a importância da imagética como uma das formas de resposta emocional diferenciada, efetiva e autêntica. É este mesmo autor que destaca o papel que as emoções desempenham na criatividade, de três formas distintas: "First, *as antecedents to creativity*; second, *creativity can be an emotional experience*; and, third, *emotions themselves can be creative products*" (Averill, 2011: 54). Por sua vez, intimamente associado ao domínio da capacidade para reconhecer emoções, salienta-se um interesse particular

pela empatia, competência fundamental no estabelecimento de relações interpessoais (Fields et al., 2011, Wilson, Prescott, & Becket, 2012). Estudos na área da saúde apontam a dificuldade dos profissionais em demonstrar empatia (Hojat, Gonnella, Nasca, Mangione, Vergare & Magee, 2002; Fields, et al., 2011) assim como a pouca atenção nos currículos formativos ao desenvolvimento desta competência (Graber et al., 2012).

No campo particular da dança há uma relação muito estreita entre a empatia e a chamada 'Kinesthesia' entendida como a sensação do movimento e que Reason & Reynolds (2010: 53) no seu artigo 'Kinesthesia, Empathy, and Related Pleasures: An Inquiry into Audience Experiences of Watching Dance', definem como "as integral to perception, seen as not purely visual but active and multisensory".

Por fim, o conjunto de competências sociais, que inclui a habilidade para iniciar interações, o suporte emocional, a gestão de conflitos, a assertividade é necessário para a adoção de comportamentos sociais adequados em qualquer interação (DuBois & Felner, 1996, Hojat, Mangione, Kane, & Gonnella, 2005).

Ao longo desta revisão, apontamos que o conjunto de características afectivas e emocionais permitem uma forma única de agir, sentir e reagir ao ambiente, e às situações e de nos relacionarmos com os outros, sendo passível que as nossas preferências e diferenças individuais estejam presentes e influenciem os domínios do exercício profissional a que nos referimos, a Dança e a Reabilitação Psicomotora. No contexto formativo deveremos assim ter em consideração as principais características pessoais (traços psicológicos), que melhor promovam estas competências dos futuros profissionais (Robbins, 2010).

Sendo consensual a importância de vivências corporais nos contextos formativos, a procura de modelos através do trabalho corporal carece de estudos para a sua fundamentação, aprofundamento e validação (Camps & Mila, 2011). Neste sentido as abordagens formativas desenvolvidas em duas disciplinas de 1.º ano, respectivamente da licenciatura de Dança, Fundamentos da Expressão e Comunicação (FEC) e da licenciatura de Reabilitação Psicomotora, Fundamentos da Psicomotricidade (FP) assumindo o corpo e o movimento como mediadores da comunicação, da compreensão da relação entre *inputs* sensoriais, perceptivos e da organização emocional e cognitiva dos sujeitos, são preferencialmente orientadas para a exploração, descoberta individual e grupal implicando o estudante no "agir, sentir, expressar e refletir", sendo esperado que o aluno desenvolva as suas competências emocionais e sociais.

Se observarmos o que é explicitado no âmbito do Programa de Fundamentos da Expressão e da Comunicação, (FEC) ele afigura-se como uma disciplina de carácter vivencial trabalhando os estímulos e outros mediadores expressivo-emocionais, através de actividades lúdicas e de situações problema, para um desenvolvimento pessoal e social do estudante, e sua implicação na capacidade expressivo-comunicativa e potencial criativo. Nesta disciplina, pretende-se assim desenvolver competências de comunicação e de expressão estruturantes e facilitadoras do desenvolvimento do estudante a nível cognitivo, cinestésico e afetivo-relacional. Assim, foram definidos objetivos de aprendizagem para a disciplina de FEC, de acordo com o pensamento de alguns estudos/autores (Gallager, 2005; Bastos, 2006; McCutchen, 2006; Press and Warburton 2006; Monteiro, 2007, 2012; Warburton, 2009; Karoblis, 2010; Sawyer, 2012; Biasutti, 2013):

– Proporcionar a possibilidade de uma disponibilidade mental do estudante para o desenvolvimento da sua capacidade de comunicar, de ter consciência, cooperar e de ter confiança em si e nos outros;

– Fundamentar e implementar a acuidade sensitiva e a capacidade percetiva pelo reconhecimento e identificação de múltiplos estímulos (sonoros, visuais, táteis, gustativos, olfativos) por parte dos estudantes, mobilizando todos os sentidos na percepção do que os rodeia;

– Fomentar o autoconhecimento das potencialidades e dos limites dos estudantes e seu papel no percurso criativo-expressivo dos estudantes;

– Implementar a confiança e sentido de pertença e partilha a um grupo com respeito pela singularidade de cada um;

– Incentivar a procura e descoberta de percursos próprios, na exploração da escuta de um corpo e 'de um corpo habitado', corpo como meio de se expressar, no gesto, na postura e na expressão facial e vocal, num espaço e num tempo, num meio ambiente;

– Potenciar a capacidade de imaginação pelo desenvolvimento de mediadores expressivos e de apropriação das linguagens elementares no âmbito da comunicação não-verbal;

– Valorizar o recurso à improvisação e à expressão espontânea e representativa do 'sentir' do estudante;

– Reconhecer signos de movimento, tomar consciência dos sentidos e aproveitar o máximo das capacidades sensoriais;

– Dominar o corpo: utilizar e atualizar o simbólico do movimento de forma razoável nas múltiplas disposições e capacidades próprias;

– Ampliar a capacidade expressiva, 'respostas imediatas' aos diferentes estímulos.

Como tivemos ocasião de destacar aquando da nossa intervenção num curso de Pós-graduação: "Procurar distintos caminhos, diferentes dos que conheço, reconhecendo em quais me sinto seguro, essa inquietação e constante busca (...) é o que se torna mais fascinante em qualquer empreendimento educativo em geral e na área expressivo-comunicativa em particular" (Monteiro, 2007: 191)

Por sua vez, no âmbito do Programa de Fundamentos da Psicomotricidade é finalidade da componente vivencial (prática) desta disciplina contribuir para o desenvolvimento de competências de comunicação e de expressão estruturantes e facilitadoras do desenvolvimento pessoal e profissional do estudante facilitando a compreensão da relação entre os *inputs* sensoriais e perceptivos e o domínio cognitivo, cinestésico e afetivo-relacional. Os conteúdos incluem os seguintes tópicos:

– O corpo e as suas sensações, na relação intra e inter pessoal, com os objetos, o espaço, o tempo;

– Organização da identidade, relacionada com os processos primários de dependência simbiótica e diferenciação progressiva no acesso ao simbólico;

– A expressão corporal na perceção da imagem corporal; a exploração expressiva do corpo; a consciência das dimensões espaciais e temporais da relação com o envolvimento;

– A comunicação não-verbal, a experiência lúdica, a improvisação e criatividade;

– A dinâmica de grupos (tipos, liderança, redes de comunicação, interação grupal, estatutos e papéis sociais);

– A relaxação e a tomada de consciência corporal.

Em síntese, ambas as disciplinas ao proporcionarem vivências de mediação corporal apresentam aspectos paralelos relativamente aos objectivos que perseguem, na medida em que ambas pretendem facilitar a tomada de consciência da ressonância afectiva das atitudes, emoções e acções na relação com o seu corpo, o espaço, o tempo e o grupo, visando o estabelecimento de relações empáticas, comunicações e expressões simbólicas, melhorar a capacidade do corpo enquanto mediador, explorando as possibilidades criativas, e a capacidade reflexiva de compreensão de si mesmo, dos outros e do envolvimento. Desta forma uma exploração comparativa que nos permitisse pensar no impacto das mesmas pareceu-nos pertinente.

Assim sendo uma questão central se destaca: Em que medida as vivências corporais promovem o desenvolvimento de competências emocionais e sociais nos alunos de D e RPM em contexto formativo?

Objetivos

O presente estudo visou estudar as competências ao nível da inteligência emocional, competências sociais, os traços psicológicos de alunos de D e de RPM e analisar o potencial impacto das disciplinas de Fundamentos da Expressão e Comunicação (FEC) e de Fundamentos da Psicomotricidade (FP) inseridas respectivamente nas licenciaturas de D e RPM.

Metodologia

Amostra

A amostra deste estudo foi não probabilística, de conveniência, e a participação dos alunos foi voluntária, após consentimento informado dos mesmos, seguindo critérios de confidencialidade das respostas. Os alunos que frequentaram o 1.º ano das Licenciaturas de RPM e D no ano lectivo 2012/2013 (N=73) foram convidados a participar, sendo incluídos neste estudo somente aqueles que concordaram participar e que completaram os questionários em dois momentos de avaliação, no período inicial e final das disciplinas semestrais em análise, correspondendo a 39,7% do total de alunos potencialmente elegíveis (todos os alunos inscritos nas disciplinas no ano lectivo 2012/2013). No total participaram 29 alunos (28♀/1♂), 15 de RPM e 14 de D, com uma média de idades de 18.5.

Instrumentos de Avaliação

Os instrumentos de avaliação utilizados foram: a Escala de inteligência emocional (EIE) na versão adaptada (Vilela,2006) da Escala de Capacidades de Inteligência Emocional (Branco, 2004). Esta escala é constituída por 85 itens, abordando

as percepções pessoais relativamente à destreza nas capacidades de inteligência emocional, incluindo 5 sub escalas: Capacidade da autoconsciência (20 itens); Capacidade da Gestão de emoções (18 itens); Capacidade da auto motivação (21 itens); Capacidade da Empatia (12 itens); Capacidade da Gestão de Relacionamentos em Grupos (14 itens)[1]. O Questionário de competências sociais (ICQ) de Buhrmester, Furman, Wittenberg & Reis, 1988, na versão portuguesa (Matos, 2009), composto por 40 itens dividindo-se em 5 fatores: Iniciar Relações (8 itens), Asserções Negativas (8 itens), Auto revelação (8 itens), Suporte Emocional (8 itens) e Gestão de Conflitos (8 itens). Para cada item os indivíduos deverão indicar o grau de competência e conforto ao lidar com determinadas situações interpessoais numa escala tipo likert[2].

Por fim foi aplicado um instrumento que visa a auto-identificação de traços psicológicos, tendo como base o modelo proposto por Tindall (2009). Este instrumento, de auto preenchimento, composto por 63 palavras (devendo o participante escolher as 15 palavras com que mais se identifica), permite a auto-percepção de características próprias do indivíduo nos seguintes eixos: racional (analisa factos), experimental (visualiza factos), sentimental (sente os factos) e orientado para o fazer (organiza factos).

Procedimentos de Recolha e Análise dos Dados

Os questionários foram entregues, ficando à responsabilidade dos docentes de cada disciplina (FEC e FP) a administração do questionário aos alunos na primeira e última semana do semestre correspondendo a um intervalo de 4 meses entre os dois momentos de avaliação. Em ambas as disciplinas a componente formativa que mediou os momentos de avaliação correspondeu a três horas de formação vivencial semanais, durante doze semanas (semestre lectivo). Nas instruções iniciais para preenchimento do questionário foi explicado aos alunos que a recolha de dados era voluntária e garantia a confidencialidade das respostas de cada estudante, não existindo qualquer implicação das respostas na componente avaliativa das disciplinas em questão. A análise dos resultados obtidos foi efectuada com recurso ao programa estatístico SPSS versão 20, analisando quer as médias globais de cada variável, quer as diferenças de médias aquando da comparação dos alunos de D e RPM. Tratando-se de um estudo quasi-experimental de carácter exploratório, apresentamos as médias encontradas com relação às variáveis inteligência emocional, competência social, traços psicológicos, bem como as diferenças observadas entre alunos de RPM e Dança nos dois momentos de avaliação.

Resultados

Iniciamos a apresentação dos resultados com a descrição das médias da amostra tendo em conta cada instrumento em estudo (Quadro 1) relativamente ao valor mínimo e máximo possível e a comparação das médias obtidas pelos alunos de D e de RPM.

O primeiro grupo de valores diz respeito à Inteligência Emocional. A média encontrada para o valor de Inteligência Emocional total situa-se ligeiramente acima do valor médio da amplitude dos resultados possíveis, sendo que não se verificaram pontuações próximas do mínimo nem do máximo possível. Tendo em conta as dimensões da Inteligência Emocional avaliadas, as médias encontradas na nossa amostra para a Autoconsciência, Gestão de Emoções, Auto motivação, Empatia são igualmente acima do valor médio da amplitude dos resultados possíveis. Na dimensão Gestão de Relacionamentos em Grupo o valor situa-se ligeiramente abaixo deste valor médio possível. Destes itens, a dimensão de auto motivação é aquela que apresenta um valor mais elevado. Podemos apontar que globalmente os valores de Inteligência Emocional são acima do valor médio possível, sendo a auto motivação aquela que mais se destaca dentro das dimensões avaliadas. Verifica-se ainda que esta situação é relativamente similar nos alunos de D e de RPM avaliados. Comparando os resultados médios no momento de avaliação inicial, entre os alunos de D e de RPM, constata-se que os alunos de RPM apresentam valores médios nos domínios da inteligência emocional ligeiramente superiores aos alunos de D, porém não se verificando diferenças estatisticamente significativas. No que respeita as Competências Sociais (Quadro 1), verificam-se níveis elevados de competências sociais, sendo os valores médios superiores no grupo de alunos de D. no índice total, e nos domínios, iniciar relações, asserções negativas, auto revelação e suporte emocional em ambos os momentos de avaliação. Porém verificam-se

1 A cada um dos itens ou afirmações corresponde uma escala temporal, tipo Likert, de 1 a 7, sendo que 1 corresponde a 'nunca', 2 a 'raramente', 3 a 'pouco frequente', 4 a 'por norma', 5 a 'frequentemente', 6 a 'muito frequente' e 7 a 'sempre'.

2 A escala tipo likert corresponde à seguinte codificação: 1. Não sou nada bom nisto; Não me ia sentir bem nesta situação, evitá-la-ia se fosse possível; 2. Não sou bom nisto; Sentir-me-ia desconfortável e teria muita dificuldade em lidar com esta situação; 3. Sou razoável nisto, Sentir-me-ia um pouco desconfortável e teria alguma dificuldade em lidar com esta situação; 4. Sou bom nisto, Sentir-me-ia bem e capaz de lidar com esta situação; 5. Sou muito bom nisto, Sentir-me-ia muito confortável e lidaria muito bem com esta situação.

diferenças significativas somente ao nível da competência iniciar relações (no momento inicial), apresentando os alunos de D uma maior competência a este nível.

Quadro 1 – Médias e diferenças na Inteligência Emocional e Competência Social nos momentos de avaliação inicial e final.

	Inicial			Final		
	Média RPM	Média Dança	Teste Kolgomorov-Smirnov (Z)	Média RPM	Média Dança	Teste Kolgomorov-Smirnov (Z)
Inteligência Emocional						
(EIE) Total	348.3	346.5	.635	351.5	-	-
Autoconsciência	84.2	88.5	.833	85.6	-	-
Gestão de emoções	75.2	72.0	.545	76.8	-	-
Auto motivação	93.5	91.5	.782	93.6	-	-
Empatia	57.4	56.7	.679	57.4	-	-
Gestão de relacionamento em grupos	37.7	35.5	.932	37.7	-	-
Competência Social						
(ICQ) Total	141.8	148.3	1.000	134.2	139.3	.961
Iniciar relações	23.0	27.0	1.384*	23.0	25.5	1.012
Asserções negativas	27.2	27.3	.461	26.4	28.0	.961
Auto revelação	27.8	31.7	1.064	25.1	28.0	1.038
Suporte emocional	33.0	34.4	.666	33.0	33.5	.602
Gestão de conflitos	30.7	27.7	.794	26.7	24.2	1.179

Leg. * p.<0.05

Ao comparar os resultados obtidos entre o primeiro e segundo momento de avaliação no que respeita a inteligência emocional (somente estudado no grupo de alunos de RPM)[3] os valores médios obtidos no segundo momento de avaliação aumentam ligeiramente no *score* total bem como nos domínios autoconsciência, gestão de emoções e auto motivação (Quadro 1), não sendo estas diferenças significativas (Quadro 2). Comparando as diferenças entre o momento de avaliação inicial e final ao nível das competências sociais, nos alunos de RPM as diferenças encontram-se na dimensão gestão de conflitos enquanto nos alunos de D verificaram-se diferenças significativas no *score* total, nas dimensões iniciar relações, auto revelação e gestão de conflitos, podendo concluir que os alunos percepcionam menos competências nesses domínios no momento de avaliação final.

3 Não foi possível aplicar o instrumento de avaliação da Inteligência Emocional (EIE) no grupo de alunos de dança por questões temporais no segundo momento em que o reduzido período de tempo na última aula planeado para a recolha de dados não foi suficiente para o preenchimento do mesmo.

Quadro 2 – Diferenças na Inteligência Emocional e Competência Social entre momentos de avaliação inicial e final.

	RPM	Dança
Teste Wilcoxon		
Inteligência Emocional (EIE) Total	1.068	–
Autoconsciência	.626	–
Gestão de emoções	.490	–
Automotivação	.106	–
Empatia	.252	–
Gestão de relacionamento em grupos	.000	–
Competências sociais (ICQ) Total	.256	2.105*
Iniciar relações	.102	2.007*
Asserções negativas	.694	.458
Auto revelação	1.952	2.235*
Suporte emocional	.237	.830
Gestão de conflitos	3.000**	3.890**

Leg. * p <0.05; **p0.01; ***p<0.001.

No que respeita as características individuais avaliadas mediante os eixos/traços psicológicos com que os alunos mais se identificam, descrevemos inicialmente, em função do instrumento utilizado, o conjunto de palavras com maior percentagem de escolhas. Nos alunos de RPM, as palavras preferidas são 'processual, estruturado, global, sequencial, dominante, quantitativo, verbal, técnico, mímico, factual, sintético, administrativo e definitivo', enquanto que os alunos de D escolhem em maior percentagem as seguintes palavras: 'emotivo, apaixonado, aventureiro, amigável, expressivo, artístico, disponível, espontâneo, imaginativo, trabalhador, prático'. Analisando agora os eixos-traços psicológicos que caracterizam os alunos de D e de RPM, no momento de avaliação inicial os alunos de D posicionam-se no eixo ser-sentimental-sentir os factos, na medida em que o valor médio obtido é superior neste eixo, enquanto os alunos de RPM se posicionam no eixo saber-racional-analisar os factos. No momento de avaliação final esta distinção entre os alunos de D e RPM ocorre, contudo no eixo ver-experimental-visualiza factos, sendo o valor médio significativamente superior no grupo de alunos de D.

Quadro 3 – Traços Psicológicos – Diferenças entre alunos D e RPM-avaliação inicial e final.

	Inicial		**Final**	
	Média	Teste U Mann-Whitney	Média	Teste U Mann-Whitney
Saber – Racional – Analisa factos				
RPM	2.86	.002*	1.93	.813
Dança	1.42		1.92	
Fazer – Organiza factos				
RPM	4.53	.057	4.66	.051.
Dança	3.42		3.71	
Ver – Experimental – Visualiza factos				
RPM	4.40	.057	3.00	.008*
Dança	5.21		4.92	
Ser-Sentimental – Sente factos				
RPM	4.78	.003*	5.26	.880
Dança	2.86		5.28	

Leg. * p <0.05

No que respeita as diferenças estatisticamente significativas nos eixos preferenciais associados aos traços psicológicos (Quadro 4), nos alunos de RPM o valor médio no eixo – Ver – Experimentar-Visualizar diminui enquanto o valor médio no eixo do Ser – Sentimental – sentir factos aumenta na avaliação final. Por sua vez nos alunos de D verifica-se igualmente um valor médio superior no eixo do Ser – Sentimental – Sentir factos.

Quadro 4 – Médias Traços Psicológicos e diferenças intra grupos – avaliação inicial e final

	Inicial	**Final**		
	Média		Wilcoxon	p.
Saber – Racional – Analisa factos				
RPM	2.86	1.93	-1.890	.059
Dança	1.42	1.92	-1.732	.083
Fazer – Organiza factos				
RPM	4.53	4.66	-.244	.807
Dança	3.42	3.71	-.676	.499
Ver – Experimental – Visualiza				
RPM	4.40	3.00	-2.375	.018*
Dança	5.21	4.92	-.513	.608
Ser – Sentimental – Sente factos				
RPM	4.78	5.26	-3.458	.001**
Dança	2.86	5.28	-1.811	.007***

Legenda * Sig. p<.05 ; ** Sig .p<.001; *** Sig .p<.000

Conclusão

A análise realizada com a Escala de Inteligência Emocional, o Questionário de Competências Sociais aponta níveis elevados de competência emocional, e social nos alunos de D e RPM. As competências emocionais são superiores nos alunos de RPM (excepto na capacidade de autoconsciência), não sendo porém estas diferenças estatisticamente significativas. Nos alunos de RPM, verifica-se uma ligeira tendência para a melhoria das competências emocionais, não sendo também esta mudança estatisticamente significativa. Ao nível das competências sociais os alunos de Dança são mais competentes a iniciar relações enquanto nas restantes competências (asserções negativas, auto revelação, suporte emocional) não de verificam diferenças significativas. Analisando os traços psicológicos, no momento de avaliação inicial os alunos de D posicionam-se no eixo ser-sentimental-sentir os factos, enquanto os alunos de RPM se posicionam no eixo saber-racional-analisar os factos. No momento de avaliação final os alunos de D apresentam um valor médio superior no eixo ver-experimental-visualizar factos. Ao comparar o momento de avaliação inicial e final, os alunos de D e RPM aumentam a sua preferência pelo eixo ser-sentimental-sentir factos, enquanto

os alunos de RPM diminuem a sua preferência pelo eixo ver-experimentar-visualizar.

Consideramos como limitações neste estudo o número reduzido de participantes em que foi possível recolher os dados nos dois momentos de avaliação, facto que pode ter influência nos resultados por nós obtidos suscitando assim alguma precaução na interpretação e generalização dos mesmos. Apesar das condicionantes acima referidas, o presente estudo sublinha que as abordagens formativas poderão beneficiar no futuro desta avaliação sistemática, na medida em que o impacto nos domínios pessoais dos alunos nos apontam pistas para uma definição de objectivos concretos nestas disciplinas.

Tendo o objectivo deste estudo ainda um carácter exploratório, na medida em que a amostra utilizada foi reduzida e não foi possível implementar uma metodologia de investigação com um carácter experimental que nos permitiria de forma mais conclusiva atribuir o real impacto das disciplinas em questão, consideramos que estes resultados deverão ser analisados em estudos posteriores de uma forma mais aprofundada e detalhada.

Depreende-se a necessidade de continuar esta pesquisa, no intuito de promover a participação dos alunos e professores no âmbito da formação em dança e em reabilitação psicomotora, por forma ampliarmos a compreensão das competências destes profissionais e os desafios da sua formação académica.

Referências Bibliográficas

Averill, J. (2011). "Emotions and Creativity" em ECCI XII Proceed ings: The ultimate experience in collaboration. I. Monteiro & F. Sousa (Eds). *APGICO – Portuguese Association of Creativity and Innovation* (1st Edition). Faro, 2011 (54-65).

Averill, J. R. & Nunley, E. P. (2011). "What it means to be an emotional genius" em ECCI XII Proceedings: The ultimate experience in collaboration. I. Monteiro & F. Sousa (Eds). *APGICO – Portuguese Association of Creativity and Innovation* (1st Edition). Faro, 2011 (37-53).

Bastos, H. (2006). "A Escuta do Corpo" em *Textos e Resumos do Seminário Internacional 'Dança e Movimento Expressivo*. A Macara & A.P. Batalha (Eds). Cruz Quebrada: FMH Edições, 2006 (106-112).

Behrends, A., Muller, S. & Dziobek, I. (2012). "Moving in and out of synchrony: A concept for a new intervention fostering empathy through interactional movement and dance" em *The Arts in Psychotherapy*, 39, 107-116.

Biasutti, M. (2013). "Improvisation in dance education teacher views" em *Research in Dance Education*, 120-140. DOI:10.1080/146478932012.761193. Acedido em 12 Janeiro de 2014 em http:// www.tandfonline.com.ezproxy. flinders. edu.au/.

Bogart, A. (2007). *And then, you act*. New York: Routledge.

Branco, M. (2004). *Auto-Motivação*. Coimbra: Quarteto.

Bucchieri, J-P. (2006). "Metamorfose Contínua: O lugar do corpo no actor e no bailarino" em *Seminário Internacional de Dança e Movimento Expressivo*. A. Macara & A.P. Batalha (Eds). Cruz Quebrada: FMH Edições, 2006 (87-90).

Buhrmester, D., Furman, W., Wittenberg, M.T., & Reis, H.T. (1988). "Five domains of interpersonal competence in peer relationships" em *Journal of Personality and Social Psychology*, 55, 991-1008.

Camps, C., & Mila, J. (2011). "Contextualización del proyecto de investigación y del trabajo de formación corporal y personal en ambas instituicones" em C. Camps & J. Mila (Eds.). *El Psicomotricista en su Cuerpo*, 19-31. Buenos Aires: Mino Dávila.

Chappell, K. (2007). "The dilemmas of teaching for creativity: Insights from expert specialist dance teachers" em *Thinking Skills and Creativity*, 2, 39-56.

Courau, S. (2009). *Les outils d'excellence du formateur*. Tome 2: *Concevoir et animer des sessions de formation* (4ème éd). Paris: ESF.

DuBois, D.L., & Felner, R.D. (1996). "The quadripartite model of social competence" em M.A. Reinecke, F.M. Dattilio, & A. Freeman (Eds.), *Cognitive therapy with children and adolescents*, 124-152. New York: Guilford.

Erskine, S. (2009). "The Integration of Somatics as an Essential Component of Aesthetic Dance Education" em *Dance Dialogues: Conversations across cultures, artforms and practices*. Western Australian Academy of Performing Arts: Edith Cowan University.

Fields, S. K., Mahan, P., Tillman, P., Harris, J., Maxwell, K., Annan-Coultas,D. & Hojat, M. (2011). "Measuring empathy in healthcare profession students

using the Jefferson Scale of Physician Empathy: Health provider – student version" em *Journal of Interprofessional Care*, 25 (4), 287-293.

Gallagher, S. (2005). *How the body shapes the mind*. New York: Oxford University Press.

Garcia, L., Camps, C., Mila, J., & Peceli, M. (2011). "Evaluación de las competencias en la formación corporal del psicomotricista" em C. Camps & J. Mila (Eds.), *El psicomotricista en su cuerpo*, 131-147. Buenos Aires: Mino Dávila.

Gil, J. (2001). *Movimento Total. O Corpo e a Dança*. Lisboa: Relógio de Água.

Goleman, D. (2005). *Trabalhar com Inteligência Emocional*. Lisboa: Temas e Debates.

Graber, D. R., Mitcham, M. D., Coker-Bolt, P., Wise, H. H., Jacques, P., Edlunc, B., & Annan-Coultas, D. (2012). "The Caring Professionals Program: educational approaches that integrate caring attitudes and empathic behaviors into health professions education" em *Journal of Allied Health*, 41(2), 90-96.

Gross, M., Crane, E. & Fredrickson, B. (2010). "Methodology for Assessing Bodily Expression of Emotion" em *Journal of Nonverbal Behaviour*, 34, 223-248.

Hojat M, Gonnella JS, Nasca TJ, Mangione S, Veloski JJ & Magee M. (2002). "The Jefferson Scale of Physician Empathy: Further psychometric data and differences by gender and specialty at item level" em *Academic Medicine*, 77, (10 suppl): 58-60.

Hojat, M., Mangione, S., Kane, G. C., & Gonnella, J. S. (2005). « Relationships between scores of the Jefferson Scale of Physician Empathy (JSPE) and the Interpersonal Reactivity Index (IRI)" em *Medical Teacher*, 27 (7), 625-628.

Karoblis, G. (2010). Dance. *Handbook of Phenomenological Aestetics Contributions to Phenomenology*" em H.R. Sepp & L. Embree (eds). Springer Science+Business Media B V, 67-70.

Louppe, L. (2012). *Poética da dança contemporânea*. Lisboa: Orfeu Negro.

Martin, D. & Boeck, K. (2002). *O que é a Inteligência Emocional*. Lisboa: Editora Pergaminho, 3.ª edição.

Matos, A. (2009). *Associação entre Vinculação Parental e Amorosa: o papel da Competência Interpessoal e da Tomada de Perspectiva*. Dissertação de Mestrado não publicada. Porto: FPCE.

Mayer, J., Salovey, P., Caruso, D. (2004). "Emotional Intelligence: Theory, Findings, and Implications" em *Psychological Inquiry*, 15 (3), 197-215.

McCutchen, B. P. (2006). *Teaching Dance as Art in Education*. Champaign: Human Kinetic Publishers.

McFee, G. (1994). *The concept of dance education*. London: Routledge.

Monteiro, E. (2007). "Experiências Criativas do movimento: infinita curiosidade" em M. Moura & E. Monteiro (Eds). *Dança em Contextos Educativos* (179-191). Cruz Quebrada: CDI- FMH.

Monteiro, E. (2012). "Brincar à Dança" em *Atas Seminário Internacional Descobrir a Dança/Descobrir através da Dança (SIDD)*. E. Monteiro & M.J.Alves (Eds). FMH-Portugal, 10-13 Novembro de 2011 (197-209).

Oliveira, C.M.S. (2007). *Para uma dramaturgia do corpo — Análise do corpo enquanto linguagem cénica na criação artística espectacular*. Dissertação de Doutoramento não publicada. Lisboa: Universidade Técnica de Lisboa, Faculdade de Motricidade Humana.

Osborne, H. (1970).*The Art of Appreciation*. Oxford: Oxford University Press.

Pearson, M. & Wilson, H. (2009). *Using Expressive Arts to Work with Mind, Body and Emotions: Theory and Practice*. Acedido a 3 de março de 2012 em http: // books. google. pt/ books / about / Using_ Expressive _Arts _to_ Work _with_Mind.html.

Press, C. & Warburton, E. (2006). "Creativity in Dance Education" em L. Bresler (Ed.) *International handbook of Research in Arts Education* (Springer), 1273-88.

Probst, M., Knapen, J., Poot, G., & Vancampfort, D. (2010). "Psychomotor Therapy and Psychiatry: What's in a Name?" em *The Open Complementary Medicine Journal*, (2), 115-113. Acedido a 3 de março de 2014 em http: //www. benthamscience. com/open/ toaltmedj/articles/V002/105TOALTMEDJ.pdf.

Quested. E. and Duda, J. (2010). "Exploring the Social-Environmental Determinants of Well- and Ill-Being in Dancers: A Test of Basic Needs Theory" em *Journal of Sport & Exercise Psychology*, Human Kinetics, 32, 39-60.

Reason, M. & Reynolds, D. (2010) "Kinesthesia, Empathy,

and Related Pleasures: An Inquiry into Audience Experiences of Watching Dance." Acedido a 7 de fevereiro de 2012 em http:// web.ebscohost. com/ ehost/pdfviewer/ pdfviewer ?sid=423e9a04-e1d4-485c-bd9c-feb 70383c59f% 40sessionmgr 198&vid =4&hid=124.

Robbins, S. (2010) *Comportamento Organizacional: teoria e prática no contexto brasileiro*. São Paulo: Pearson P. Hall.

Sawyer, R. K. (2012). *Explaining Creativity: The Science of Human Innovation*. Oxford University Press. (2nd ed). Acedido a 2 de outubro de 2013 em http:// www. amazon.com/ Explaining-Creativity-Science-Human-Innovation /dp /0199737576.

Smith, M. L. (2002). "Moving self: the thread which bridges dance and theatre" em *Research in Dance Education*, 3 (2), 123-141.

Smith-Autard, J. M. (1994). *The art of dance in education*. London: A & C Black.

Tindall, J. (2009). *Peer Power. Becoming and effective peer helper and conflict mediator*. New York: Routledge.

Veiga-Branco, M. (2004). *Competência Emocional: Um estudo com professores*. Coimbra: Quarteto.

Vilela, A.C. (2006). *Capacidades da Inteligência Emocional em enfermeiros: validação de um instrumento de medida*. Dissertação de Mestrado em Gestão Pública. Aveiro: Secção Autónoma de Ciências Sociais, Jurídicas e Políticas, Universidade de Aveiro.

Warburton, E. (2009). "Editorial" em *Research in Dance Education*, 10 (3), 157-159.

Wilson, S. E., Prescott, J., & Becket, G. (2012). "Empathy levels in first- and third-year students in health and non-health disciplines" em *Am J Pharm Educ*, 76 (2), 24.

Xavier, M & Monteiro, E. (2013). "Criação Coreográfica Contemporânea – Percursos no singular" em *Convergências – Revista de Investigação e Ensino das Artes*, 11. Acedido a 25 de setembro de 2013 em http:// convergencias .esart . ipcb. pt/ artigo / 158.

Zhang, L & Sternberg, R. (2011). "Revisiting the Investment Theory of Creativity" em *Creativity Research Journal*, 23 (3), 229-238.

Adolfo Lima e a Introdução do Teatro Escolar Educativo em Portugal

Adolfo Lima and the Introdution of Educational School Drama in Portugal

António Silva
Associação de Professores de Teatro-Educação
antonidasilva@gmail.com

RESUMO

Embora as representações teatrais em estabelecimentos escolares nunca tenham definitivamente acabado, é com a revolução pedagógica iniciada pelo Movimento da Escola Nova que as atividades dramáticas, e as artes em geral, voltam a granjear, desde a Grécia Antiga, um lugar de destaque na educação dos jovens.

Adolfo Lima, influente pedagogo durante a I República, é um dos principais defensores das novas ideias pedagógicas. Professor e didata na Escola Oficina n.º 1, em Lisboa, ali vai implementar as novas metodologias, naquele que viria a ser reconhecido como um dos mais profícuos projetos educativos do nosso país.

Na área da educação artística vai valorizar, essencialmente, o teatro escolar. As atividades dramáticas escolares são por si fundamentadas e orientadas de acordo com os objetivos da Educação Nova. Pelo seu papel ativo e pioneiro, há cerca de um século, na área do teatro escolar, Adolfo Lima pode ser considerado como o "pai" da expressão dramática e do teatro-educação em Portugal.

Palavras-chave: Teatro Escolar; Expressão Dramática; Teatro-Educação; Escola Oficina n.º 1; Adolfo Lima

ABSTRACT

Although the theatrical performances at schools had never really ended, it's with the pedagogical revolution brought by the New School Movement that drama activities and arts in general regain the prominent place in education that they had back in Ancient Greece.

Adolfo Lima, an influent pedagogue during the First Republic, is one of the main defenders of the new pedagogical ideas. Teacher at the Escola Oficina number 1, in Lisbon, he will implement new methodologies, in what would be recognised as one of the most fruitful educational projects of our country.

In the artistic area, he will value, mainly, drama at school. The school dramatic activities are established and guided by him, according to the goals of the New Education. Thanks to his active and pioneer role, about a century ago, in the school drama area, Adolfo Lima may be considered the "father" of dramatic expression and drama education in Portugal.

Keywords: School Drama; Dramatic Expression; Theatre Education; Educational Drama; Escola Oficina n.º 1; Adolfo Lima

Adolfo Lima (1874-1943), proeminente professor e reputado pedagogo da nossa I República, desenvolveu o seu projeto educativo, com maior acuidade, na Escola Oficina n.º 1, no bairro da Graça[1], em Lisboa, e na Escola Normal Primária de Lisboa, em Benfica[2]. Lima vai ser um dos principais defensores das ideias pedagógicas associadas aos movimentos da Escola Nova e Escola Moderna e a Escola Oficina n.º 1, muito pelo labor do corpo docente que "dirige", vai transformar-se no "laboratório" onde, em Portugal, melhor se experimenta e desenvolve, inicialmente, a nova educação: "De facto, nos primeiros 20 anos do nosso século, bem poderíamos dizer que a Escola Oficina n.º 1 se constituiu num verdadeiro *ex libris* da educação nova em Portugal, como o testemunham numerosos elogios prestados por personalidades como João de Barros, Agostinho da Silva, Adolfo Coelho, entre outros" (Candeias, 1987: 387).

A educação artística dos alunos, praticamente inexistente nos currículos do ainda incipiente sistema de ensino, vai ganhar dignidade e relevo na escola da Graça, passando a estar em pé de igualdade com as outras áreas formativas. De entre as várias artes, o teatro é eleito por Adolfo Lima como a base essencial para a educação artística das crianças. Essa distinção fica a dever-se, sobretudo, à familiaridade que as ações dramáticas podiam ter com o quotidiano dos alunos suscitando-lhes interesse pela sua prática, ao carácter transversal do teatro, e ao papel interventivo e transformador que este poderia ter enquanto instrumento da educação social.

Passado um século, Adolfo Lima mantém-se atual em muitos aspetos do seu labor pedagógico. É, com todo o mérito, considerado o introdutor das atividades dramáticas na escola, quando estas são assumidas numa perspetiva eminentemente educativa, no sentido de proporcionar uma educação artística generalista a todas as crianças.

A Escola Oficina n.º 1

Criada em 1905, no então bairro operário da Graça, em Lisboa, a Escola Oficina n.º 1 desenvolveu uma singular experiência pedagógica desde a sua fundação até sensivelmente ao fim da I República. Embora nos anos finais do período republicano já não tivesse o fulgor de anteriormente, com o golpe militar de 28 de Maio de 1926 e a instauração da Ditadura Militar, a que se seguiu o regime do Estado Novo, a escola foi progressivamente "controlada" e obrigada a reger-se pelas políticas educativas instauradas pelo novo poder.

Glicínia Quartin[3], atriz e professora de teatro, que foi aluna nesta escola, diz-nos: "Fiz a instrução primária na Escola Oficina n.º 1, no Largo da Graça, uma escola que tinha um modelo pedagógico criado pelo Adolfo Lima, um grande pedagogo, fundador da Escola Normal. Era uma escola que tinha sido fundada pela Maçonaria, tinha o esquadro e o fio de prumo como emblema e vinha na linha de pensamento da Escola Nova" (Quartin, 2005: 5).

A oferta educativa da escola ia desde os primeiros anos de escolaridade até os alunos terem aproximadamente 14 anos de idade, cerca de seis anos de estudo. Os métodos de ensino eram inovadores e, como bem salienta Glicínia Quartin, filiavam-se no movimento pedagógico da Escola Nova. Em certos aspetos, contudo, existia uma dose de originalidade relativamente a experiências pedagógicas semelhantes, em Portugal ou no estrangeiro, como refere, em 1933, já após o período "áureo", Luís da Mata, pedagogo e dirigente da escola durante vários anos:

> A Escola Oficina N.º 1 mereceu a admiração e louvor de pedagogistas por ser a primeira escola portuguesa. Podiam discutir-se pormenores; mas como conjunto, como espírito particular criador dum ambiente benéfico para as crianças, como vida íntima, simples...humana, não era fácil encontrar-se semelhante onde quer que fosse, dentro ou fora do país. O seu ponto de vista, a sua diretriz era: dar a cada criança uma educação primária indispensável para um ser humano viver, inteligente e dignamente, na sociedade humana, não como animal domesticado ou como animal feroz, mas como unidade social, capaz de livremente concorrer para a evolução progressiva do agrupamento social. A Escola Oficina n.º1 pretendia dar largo desenvolvimento a todas as faculdades da criança para que o adolescente pudesse seguir o caminho que essas faculdades educadas lhe permitissem ou indicassem. Daqui o desenvolvimento da sua educação Intelectual, Manual Artística e Social (Luís da Mata, 1933, ap. Candeias, 1994: 559).

Para os fundadores da Escola Oficina n.º 1 a educação geral, o ensino para todos, era um aspeto central e primordial do seu projeto. Procuravam, ainda, que os alunos saídos da escola ingressassem no meio laboral, introduzindo as ideias republicanas e preparando o terreno para a queda do regime monárquico. No início do século XX, não era difícil encontrar

1 O edifício da escola ainda existe.

2 Atuais instalações da Escola Superior de Educação de Lisboa. As escolas normais primárias formavam professores para o ensino infantil e primário.

3 Glicínia Quartin faleceu em 2006, aos 81 anos de idade. A sua mãe, Deolinda Lopes Vieira, casada com António Pinto Quartin, conhecido anarquista e primeiro redator do jornal *A Batalha*, foi professora na Escola Oficina n.º 1.

agregações operárias e sindicais, como a conhecida "Voz do Operário", que patrocinam escolas com um intuito de dar uma melhor formação aos seus "filhos", possibilitando-lhes uma carreira profissional mais bem remunerada no mundo fabril. Mas estas escolas, como frisámos, pretendiam não só preparar indivíduos que pudessem ocupar funções mais qualificadas na indústria, como valorizá-los em outras dimensões da esfera humana, mormente a política:

> A Escola Oficina n.º 1 é construída por maçons portadores de um projeto republicano, num tempo em que ainda se vive em Monarquia. As suas intenções são claras: por um lado eles procuram uma escola que vise a formação de bons artesãos, e estes "bons" aplicados quer nos seus aspetos técnico-profissionais quer nos seus aspetos humanos. Procuram no entanto que a sua escola forme indivíduos refratários à ordem vigente, ou seja procuram que nela se formem, de um ponto de vista político, futuros republicanos (Candeias, 1994: 5).

Apesar da matriz republicana e maçónica, associada à sua fundação, é um facto que a escola vai ser posteriormente "dominada" pelos anarquistas que, na linha da Escola Moderna de Ferrer, defendem uma pedagogia libertária. Os anarquistas vão implementar um projeto educativo que, em alguns aspetos, é mesmo contrário às ideias defendidas pelos republicanos:

> A Escola Oficina N.º 1, em Lisboa, teria sido uma dessas experiências. Inicialmente (1905), uma iniciativa de maçons republicanos liberais, cujas práticas (escolares, educacionais, pedagógicas, culturais, políticas e ideológicas – numa palavra, sociais) se foram alterando à medida que professores anarco-sindicalistas (como Adolfo e António Lima, por exemplo) começaram a trabalhar na instituição (1907) (Barreira, 2006: 104).

A formação cultural das populações era um objetivo central dos anarquistas, por isso, das diferentes forças que em Portugal nas primeiras décadas do século XX ansiavam por mutações na sociedade que conduzissem a regimes de base popular, os anarquistas, onde se incluía Afonso Lima e outros professores da Escola Oficina n.º 1, acreditavam que a revolução social só poderia chegar através da educação. Neste aspeto, diferiam radicalmente dos comunistas, como bem demarca Carlos Rates, primeiro secretário do PCP: "Separa-nos dos sindicalistas e dos anarquistas eles darem uma importância primordial ao fator educação para provocar a revolução, enquanto nós supomos que serão os factos materiais que a hão de provocar. (...) Eles supõem que a revolução há de vir quando a humanidade estiver educada" (Rates, ap. Candeias, Nóvoa & Figueira, 1995: 43).

Na persecução de uma pedagogia libertária, e para além da defesa de um ensino integral onde se procurava desenvolver as várias faculdades dos alunos e não apenas o ensino de uma especialidade técnico-industrial, a "equipa" de Adolfo Lima pretendia, sobretudo, formar homens livres.

> De seguida e com a progressiva influência dos anarquistas, o que se pretende é a formação de "seres humanos integrais", em que os aspetos relevantes da cultura Intelectual acompanhem de perto e em igualdade os aspetos que relevam da Cultura Técnico-Científica, tudo isto sem nunca perder de vista os aspetos profissionais propriamente ditos. Quer-se que o valor fundamental a intuir na criança seja o da liberdade nos seus termos mais gerais, mas mais do que querer-se, espera-se que o resultado da educação sejam pessoas que se iniciaram num vasto programa de mutações sociais, políticas e económicas que ultrapassam quer as formas do Estado Monárquico, quer as do Estado Republicano (Candeias, 1994: 5).

De entre os muitos aspetos inovadores da Escola Oficina n.º 1, destacamos: a coeducação, aprendizagem conjunta de rapazes e raparigas; a relação próxima e descontraída, diríamos democrática, dos alunos com os professores e mestres de ofícios; o incentivo à descoberta do saber a partir de atividades práticas – experiências em laboratórios, saídas para o campo, excursões, ida a espetáculos, trabalhos manuais e oficinais, jogos desportivos; o desenvolvimento de práticas sociais e associativas; e o cultivo da dimensão estética e criativa dos alunos.

Devido à importância que dava à educação estética, a Escola Oficina n.º 1 é mencionada, não raramente, como uma escola de artes. O conceito de arte que encontramos na escola da Graça é muito abrangente. Ele pode ser identificado com a noção que, atualmente, temos de arte, de disciplinas artísticas, mas remete para uma dimensão mais profunda e primordial, para a téchne dos gregos. A arte como uma técnica, como um ofício, uma especializada competência. A matéria bruta através do saber e criatividade do artista, do artesão, transforma-se em arte, não havendo, como sucede hoje, uma nítida separação entre o fim utilitário ou contemplativo da obra criada.

Neste sentido, a escola tinha uma componente prática, oficinal, muito forte. Os alunos iniciavam a aprendizagem

de alguns ofícios com o objetivo de desenvolverem a sua criatividade, e competências, no contacto com vários materiais e técnicas. Esta vertente era complementada com a iniciação nas artes propriamente ditas, numa perspetiva próxima da atual educação artística.

Além de intencionalmente estender a criatividade artística ao campo do ofício, uma outra particularidade desta conceção do ensino, no que toca às artes, consistia em se posicionar numa vertente generalista e não especialista do ensino artístico, procurando proporcionar as bases de uma educação estética a todos os alunos. Enquadrava-se, pois, numa perspetiva diferente das denominadas escolas artísticas especializadas, como os conservatórios de belas-artes, teatro, dança ou música:

> A escola, quando eu entrei, já estava um bocado decadente economicamente, já não podia ter a expansão que tinha tido. Mas ainda tínhamos música, teatro, dança, ginástica, tudo dentro do currículo. E, a par do currículo escolar, tínhamos oficinas. Ainda apanhei a de carpintaria, sei serrar, sei o que é um formão, uma serra de recorte, uma lixa. (...) O professor era o Manuel de Oliveira, que também era o chefe de cenografia do Teatro Nacional (Quartin, 2005: 5).

Relativamente à coeducação, é só em 1912 que a direção decide estudar a possibilidade de abrir também a escola oficina a raparigas, o que vai de facto suceder logo no ano seguinte, em 1913. Não existiam áreas diferenciadas para os dois sexos. Todos os alunos frequentavam, nos primeiros anos de ensino, as mesmas disciplinas e oficinas, quer se tratasse de artes caseiras, artes culinárias ou artes florais, marcenaria, latoaria ou estofaria, entre muitas outras. Nos últimos anos, podiam escolher uma especialização numa determinada área de acordo com a sua vocação e aptidão. Emídio Santana, que frequentou a Escola Oficina n.º 1 entre 1912 e 1918, explica-nos, sucintamente, o funcionamento da mesma:

> Não havia sinetas [de chamada para as aulas], não havia nada disso! (...) Não havia carteiras escolares. Cada aula tinha uma mesa grande, com cadeiras à volta. Entrávamos na aula, porque andávamos de aula em aula, conforme as disciplinas (...) e entrávamos e sentávamo-nos em qualquer lugar. Ficava sempre uma cadeira vaga para o professor, e o professor, quando chegava, sentava-se e conversava connosco. A lição era dada assim. Não tínhamos uniforme. Dentro da escola ofereciam-nos uma bata e os professores vestiam uma bata igual. Não havia rigidez de decorar, aprendíamos as coisas com relativa facilidade. (...) A escola tinha também esta particularidade: Havia oficinas! E foi a primeira escola em regime de coeducação. Para as oficinas iam rapazes e raparigas. Os rapazes iam também para a costura. E as raparigas iam para a carpintaria, para a latoaria, para a estofaria, etc.. Era uma maneira de nos familiarizarmos... Claro que não eram oficinas para produzir nada, mas eram para a prática e domínio da matéria, exercer as faculdades criativas. Por exemplo, tínhamos também uma aula de talha em madeira, de modelação, tínhamos música, dança, tínhamos tudo isso (...) (Santana, ap. Candeias, 1994: 697, 698).

A equipa de Adolfo Lima na Escola Oficina n.º 1 procurava, também, que os alunos desenvolvessem a sua autonomia e se fossem preparando para assumir um papel mais interventivo na sociedade. Nesse espírito, foi criada, em 1910, "A Solidária", uma associação escolar dirigida pelos próprios estudantes e que começou por ter como principal objetivo fornecer refeições para os alunos da escola – que eram gratuitas para os provenientes de famílias de baixos rendimentos. "A Solidária" alargou a sua atividade, para além do fornecimento de refeições, tendo sido criadas várias secções. Algumas destas secções não tinham continuidade por muitos anos, outras persistiam com maior regularidade. Em 1913 existiam três secções: a secção do lanche escolar, a desportiva e a dramática. Em 1917, "A Solidária" tinha oito secções, às três de 1913 juntavam-se agora a secção de capoeiras, dança, ciclismo, natação, a 3.ª secção – provavelmente o pombal, e "um mês no campo" – excursões. Mas em 1920 já só estão em atividade as secções de lanche e almoço, dramática, desportiva e capoeiras (cf. Candeias, 1994: 417, 418).

Uma outra especificidade da escola da Graça era não haver um livro de lições único e, desde o ano letivo inicial, os alunos terem vários professores consoante as matérias que eram ensinadas, contrariando a longa tradição do nosso ensino primário que mantém, ainda hoje, o regime da monodocência. "Tínhamos muitos livros na escola, nada de livro único. As aulas eram dadas de uma maneira muito prática, muito familiar, a matemática cheia de exemplos práticos. (...) Não havia professor único, ao contrário do que era normal na escola primária, havia professor de português, de matemática, de desenho, a gente circulava pela escola toda, um edifício bonito feito de propósito, no Largo da Graça" (Quartin, 2005: 4).

Os professores e pedagogos que estavam à frente da escola, com relevo para Adolfo Lima, iam testando, melhorando e produzindo reflexão crítica, sobre as aprendizagens

desenvolvidas, com o intuito de as tentar implementar no novo sistema educativo que estava a ser desenvolvido pelos governos da I República. Os inúmeros estudos e artigos apresentados por Adolfo Lima, como *Educação e Ensino – Ensino Integral, Orientação Geral da Educação – Educação Geral e Especial: Educação Técnica, ou Metodologia*, a par com a sua ação enquanto membro da Sociedade de Estudos Pedagógicos e professor e dirigente da Escola Normal Primária de Lisboa, entre outros[4], demonstram que havia a pretensão de ir generalizando ao país um método de ensino semelhante ao praticado na Escola Oficina n.º 1.

No entanto, dentro do regime republicano recém-implantado não era fácil fazer aceitar estes novos modelos educativos. Havia defensores de outras correntes e ideologias que se opunham vivamente, caso do Exército em que alguns sectores defendiam a militarização de todo o ensino. Contra esta orientação se manifestava, com veemência, Adolfo Lima em 1914, como podemos ler no capítulo II, "Educação Religiosa – Militarista – Militarização das Escolas", *de Educação e Ensino*:

> O ministro da guerra do governo provisório, metendo foice em seara alheia, nomeou uma comissão para – baseada no critério de «incutir e radicar nos ânimos o espírito militar desde a primeira adolescência, o qual deve ser para todos o abecedário na linguagem das suas futuras relações sociais», – apresentar um projeto para a instituição e organização da instrução militar preparatória nas escolas e mais institutos de educação, quer oficiais, quer particulares (...).
>
> O governo provisório, substituindo o ensino congregacionista ou jesuítico-religioso pelo militarista patrioteiro não faz mais que substituir o milagre idiota pela força estúpida, a mentira religiosa pela violência militar, pela mentira patriótica. (...) é apossar-se, à semelhança do jesuíta, da criança no banco da escola, para a encerrar cobardemente nas trevas dos dogmas. (...) Tais educações são, tanto no ponto vista social como sob o aspeto meramente pedagógico, um verdadeiro crime cujas consequências são prejudicialíssimas. Todos os vícios funestíssimos que encontramos e encontram os chamados livres-pensadores, no ensino religioso, encontramos nós no ensino patriota-militarista. Atacar o primeiro e defender o segundo é ilógico e prova ignorância ou perversão ou jacobinismo desonesto! (Lima, 1914b: 39, 40).

Devido às suas ideias políticas e pedagógicas, que sempre defendeu com frontalidade, Adolfo Lima, após o 28 de Maio de 1926, é preso e proibido de exercer, por algum tempo, os cargos docentes e outros que até então ocupava, vendo, a partir desta data, a sua carreira truncada: "O Adolfo Lima depois foi posto de parte, o Salazar fechou a Escola Normal[5] com o argumento que não eram precisos mais professores (...)" (Quartin, 2005: 5). Conjuntamente com o isolamento e afastamento de reputados pedagogos, como Adolfo Lima ou, mais tarde, Irene Lisboa, as políticas educativas da Ditadura Nacional e do Estado Novo vão provocar um retrocesso e secar o gérmen das novas correntes pedagógicas que se tinha começado a desenvolver durante a I República e que a Escola Oficina n.º 1 era um feliz, e promissor, exemplo.

O Teatro Escolar Educativo de Adolfo Lima

Adolfo Lima, pedagogo que conhecia e defendia as ideias pedagógicas da Educação Nova, tinha consciência da importância do desenvolvimento da sensibilidade estética dos alunos. Para além da muita produção teórica sobre aspetos didáticos, Lima era também um professor prático que procurava adequar e diversificar recursos com o objetivo de melhorar a educação dos seus alunos. No caso da educação estética aposta, sobretudo, nas valências que a arte dramática pode proporcionar: "O Teatro na Escola é, na nossa convicção, o mais importante capítulo da Arte na Escola" (Lima 1914a: 3).

Adolfo Lima "pega" nos ocasionais espetáculos de teatro que, tradicionalmente e desde há muito, se realizam em determinadas festividades escolares, e vai dar-lhes fundamentação pedagógica, coerência e consistência, de modo que possam apresentar-se como atividades dramáticas com cariz eminentemente educativo. É sobretudo no conteúdo didático das peças, no aproveitamento pedagógico do processo de construção do espetáculo, bem como no carácter mais permanente das atividades dramáticas – por vezes as outras atividades escolares eram parcialmente suspensas – que o teatro escolar educativo de Adolfo Lima difere dos habituais espetáculos de teatro na escola.

É em *O Teatro na Escola* de Adolfo Lima, 1914, que pela primeira vez se defende em Portugal, com cuidada

4 Adolfo Lima colaborou e fez parte de inúmeras organizações e instituições: Liga Nacional de Instrução; Associação dos Professores de Portugal; Sociedade de Estudos Pedagógicos; Liga da Ação Educativa; Liga Internacional para a Educação Nova; Sociedade Promotora de Escolas; Associação da Classe dos Artistas Dramáticos; Teatro Livre; Universidade Popular Portuguesa; Grémio de Educação Racional; entre outras.

5 Em 1931, as escolas normais primárias passam a designar-se escolas do magistério primário. Em 1936, pelo Decreto-Lei 27279, de 24 de Novembro, são extintas. Devido à falta generalizada de professores vão sendo progressivamente reabertas a partir de 1942.

fundamentação, o emprego do teatro no processo educativo de todos os alunos. Lima faz uma análise das diferentes formas de teatro para crianças que podiam existir. Identifica o teatro interpretado por adultos e destinado a um público misto, crianças e adultos; o teatro que é interpretado por adultos para um público exclusivamente infantil, peças de assunto infantil; o teatro interpretado por crianças e destinado a um público misto; e o teatro interpretado por crianças e para crianças. Quanto ao teatro interpretado apenas por crianças entende que há dois tipos possíveis de repertório: peças em que as crianças interpretam personagens adultas e peças em que interpretam personagens infantis, com assuntos próprios da infância. Este último género é, segundo Adolfo Lima, o teatro infantil de maior interesse. Afirma mesmo que é o "teatro infantil propriamente dito" (Lima, 1914a: 7, 8).

Sobre as atividades dramáticas desenvolvidas na Escola Oficina n.º 1, diz-nos Emídio Santana: "Havia teatro feito por nós. E no geral era teatro a corrigir hábitos adquiridos ou coisas que se generalizassem (...). Era uma festa de confraternização em que depois metia teatro, tudo isso. Havia sempre uma peça de teatro naturalmente baseada em assuntos escolares, que eram analisados" (Santana, ap. Candeias, 1994: 697, 699). Confirma-nos Glicínia Quartin: "O Araújo Pereira[6] (...) também foi professor da Escola, organizava uns espetáculos de teatro, dava aulas de teatro, os meus irmãos fizeram, todos, teatro, sobretudo a minha irmã. E viram logo que eu tinha aquele entusiasmo todo para fazer aquelas coisas, estava sempre a ser chamada. O primeiro papel que fiz foi em francês, na aula de francês (...)" (Quartin, 2005: 5).

Na Escola Oficina n.º 1 o teatro tem "residência" permanente na associação da escola. Das várias secções de "A Solidária", a dramática foi das que se manteve em funcionamento por mais tempo e sempre com forte dinâmica. Esta secção começou logo no início da sua atividade a construir um espaço destinada especificamente para o teatro:

> A secção Dramático-artística tem sido duma persistência pouco vulgar, digna de que registemos os seus esforços. A pouco e pouco, quase sem recursos pecuniários, comprando um dia uma viga, no seguinte uma tábua, na semana seguinte uma dúzia de parafusos, tem ido fazendo o seu palco (...) Por agora, já tem a apresentar o trabalho de carpintaria do seu palco, e o cenário, assim como a sua decoração. (Lima, 193-: 396).

A construção deste "teatrinho", sabendo-se da inexistência generalizada de espaços adequados para as atividades dramáticas e performativas nas nossas escolas, passado que é um século, exemplifica bem o valor que se dava às atividades artísticas na Escola Oficina n.º 1.

Adolfo Lima tinha consciência que o teatro escolar estava desprovido de uma dramaturgia adequada. É com o intuito de ir colmatando essa falha que escreve e publica uma série de peças de conteúdo educativo destinadas ao teatro escolar[7]. Incentiva, também, os seus mais diretos colaboradores a seguirem o seu exemplo, o que sucedeu, por exemplo, com o seu irmão, António Lima, ou César Porto. O "(...) critério na escolha das peças deve ser rigorosíssimo, tanto no que diz respeito às ideias expendidas, como à forma artística que devem ter. (...) Porém, a literatura dramática infantil é ainda bastante escassa e convém poupá-la" (Lima, 1914a: 6, 12). Algumas das peças foram conhecidas unicamente através dos boletins da Escola Oficina, outras tiveram uma divulgação mais alargada ao serem publicadas em editoras de âmbito nacional[8], como a Livraria Escolar Progredior — colecção Teatro Escolar, editora com quem Adolfo Lima colaborou assiduamente, nomeadamente na *Enciclopédia Pedagógica Progredior*.

Embora, por vezes, haja peças adaptadas ou escritas pelos estudantes, caso de *Mana Isabel*, da autoria da aluna Fernanda Mata e publicada no Boletim da Escola Oficina, n.º 2, Abril de 1918 (cf. Candeias, 1994: 417), as atividades dramáticas eram, quase sempre, "suportadas" por peças da autoria dos próprios professores. Uma particularidade destas peças residia em abordarem, ou partirem mesmo, de situações surgidas durante a atividade escolar: "As peças tentavam refletir e analisar o ambiente da escola, 'casos', manias e modas das crianças" (Candeias, 1994: 417). Continham, portanto, uma oportuna componente crítica que apelava à reflexão dos alunos sobre assuntos que lhe eram muito próximos, indo muito além do puro entretenimento normalmente associado

6 Araújo Pereira foi um reconhecido ator, encenador e professor de teatro, das primeiras décadas do século XX. Fundou e dirigiu a Escola-Teatro, com o apoio de César Porto, tendo ali implementado novos conceitos e metodologias teatrais. Segundo alguns investigadores, a criação desta escola fica a dever-se, em parte, à forte dinâmica teatral que exista na Escola Oficina n.º 1, onde era professor. A Escola-Teatro teve uma curta existência, 1924 a1926, tendo sido forçada a encerrar pela Ditadura Militar.

7 Processo idêntico tinha desenvolvido Almeida Garrett com intuito de renovar a dramaturgia nacional.

8 Foi possível identificar várias peças publicadas, por professores da Escola Oficina n.º 1, no âmbito da pretensa nova dramaturgia infantil: Adolfo Lima: (1915). *Conforme as Forças*. Lisboa: Sociedade de Estudos Pedagógicos / Tip. Casa Portuguesa; (1926). *A formiga e a Cigarra (Auto da Reparação)*. Lisboa: Empresa Literária Fluminense; (1935). *A Surpresa de João Luís*. Porto: Livraria Escolar Progredior; (s.d.). *Ofensa Grave*. Porto: Livraria Escolar Progredior; (s.d.). *Caminhos Falsos*. Porto: Livraria Escolar Progredior; (s.d.). É Segredo ... *Porto*: Livraria Escolar Progredior. António Lima: (1935). *Quem não Deve não Teme*. Porto: Livraria escolar Progredior. César Porto: (1934). *Pitágoras não vai à Escola*. Setúbal: Editora "O Infantil Ilustrado"; (1918). *O chilique*. Lisboa: Boletim n.º 4 da Escola Oficina n.º 1.

aos espetáculos de teatro preparados, unicamente, para as festividades escolares: "Se todas as peças teatrais devem constituir uma lição social, por maioria de razão a devem conter as que se destinam às crianças e seus pais" (Lima, 1914a: 16). O teatro, para Adolfo Lima, devia ser perspetivado na sua dimensão mais exigente e civilizacional, como análise e reflexão do homem em sociedade.

Dentro do espírito da pedagogia do prazer, em que Lima já se movimentava, e contrariamente à tradicional pedagogia do castigo, a escola devia ser um local aprazível onde as crianças gostassem de estar. Assim, os espetáculos educativos deveriam ter lugar dentro dos estabelecimentos de ensino de forma a cativar as crianças e suas famílias para a escola. As companhias de teatro tinham os seus teatros onde as crianças poderiam ir assistir aos espetáculos, mas "a nosso ver, não se dá condição primordial ao teatro infantil e que constitui a sua excelência. Este teatro faz-se fora da Escola. Não é Teatro na Escola. Pode contribuir para a educação da infância, mas onde se colhem todos os seus bons frutos é dentro da Escola (...) E a criança que ama a sua Escola, traz consigo a família" (Lima, 1914a: 9). Adolfo Lima valoriza, assim, o papel que o teatro escolar pode ter na ligação à comunidade envolvente e na aproximação das famílias à escola, o que pode vir a propiciar o incremento da valorização e responsabilidade pela educação dos filhos: "Atrair à Escola, por todos os modos, a família para esta a coadjuvar, é missão exigida ao professor moderno. O Teatro, a festa na Escola, é um dos meios mais eficazes para tal *desideratum*" (Lima, 1914a: 10).

Paralelamente ao seu trabalho no teatro escolar, Adolfo Lima era também um atento espectador das peças que se ia estreando em Lisboa, tendo redigido diversas críticas de espetáculos. Colaborou, ainda, com a Associação da Classe de Artistas Dramáticos e com o Teatro Livre. Lima acreditava que a arte dramática podia ser empregue na educação da população em geral e, consequentemente, na transformação da sociedade através do ensino e cultura[9]:

> A Arte dramática é um elemento educativo digno de aproveitar-se, tanto na criança como no adulto. Somos partidários da sua ação sobre as massas populares, tomando esta palavra, não no sentido restrito de povo, mas no sentido lato de população: tanto há a educar a classe popular, como as classes média e superior. Todas carecem de educação (...). Encarecer a salutar sugestão do Teatro sobre as multidões é um capítulo da psicologia coletiva dos mais vulgarizados e por isso dispensamo-nos de a patentear. Basta que digamos que todos os excelentes efeitos que a Arte em geral pode produzir nas massas, educando-lhes os sentidos, se acham intensificados na ação do Teatro (...) tal deve ser, na nossa opinião, a obra dramática educativa e cuja representação tem incomensuráveis vantagens sobre todos os cursos e conferências de educação cívica que venham a inventar-se (Lima, 1914a: 3, 5, 6).

Nesta perspetiva, e segundo Lima, a gente do teatro, os atores, poderiam vir a ter no futuro uma grande responsabilidade social: "Os intérpretes da Arte Dramática têm uma elevada função nas sociedades modernas e basta recordar o que expusemos acerca da ação educadora do teatro para avaliarmos o grau de utilidade social que pode vir a ter a profissão de artista dramático" (Lima, 1914a: 28).

Sabemos que o conceito de teatro escolar educativo de Adolfo Lima se encontra num paradigma diferente do construído após o Movimento de Educação pela Arte, de Herbert Read, com as transformações e influências que operou em toda a pedagogia da educação artística, nomeadamente o posterior surgimento do movimento da expressão dramática nos países francófonos e o drama educacional nos anglo-saxónicos. Também ao nível da construção do espetáculo "teatral" surgiram novas conceções, com a introdução de processos coletivos de pesquisa criativa, com menor ou maior importância do texto, mestiçagens artísticas e performativas, que não reduzem o teatro à tradicional encenação da peça escrita. Contudo, embora a "aparelhagem" cénica de Lima seja a do dito teatro tradicional, ele, como pedagogo teatral, coloca já o enfoque em todo o processo de construção e não apenas no espetáculo final. Esse aspeto, posteriormente, vai ser tido como um dos princípios fundamentais das atividades da expressão dramática e teatro escolar:

> No que o Teatro na Escola atinge o máximo poder educativo, não é propriamente na récita, no espetáculo em si, que dura apenas umas horas. É na soma de trabalhos preparatórios que exige. Uma récita numa escola põe-na toda em atividade: professores e alunos multiplicam-se nos trabalhos que lhe foram distribuídos, numa azáfama quente e entusiástica. A tarefa a realizar cria vida! A criança é estimulada a trabalhar e trabalha bem e espontaneamente. (...) As crianças devotam-se de tal maneira a esses preparativos que desprezam tudo o mais. Esquecem-se de comer; é necessário obrigá-las a irem almoçar ou jantar, porquanto só pensam, só querem a récita. Em vez de irem para o recreio, em vez de irem passear aos domingos, vêm trabalhar nas tarefas de que as incumbiram ou nos

9 Almeida Garrett tentou implementar um projeto idêntico.

> ensaios dos papéis que lhe distribuíram (Lima, 1914a: 17).

Adolfo Lima aborda também a questão do modelo e situação institucional do professor de teatro. Quem deverá ensinar ou praticar, nas escolas, as atividades dramáticas com as crianças? Deverá ser um artista profissional ou, pelo contrário, um professor da escola? Adolfo Lima entende que deve ser um professor. Considera que os métodos de trabalho do ator profissional, a que se alia a falta de preparação pedagógica, serão prejudiciais ao desenvolvimento das atividades do teatro escolar educativo:

> Somos de parecer que o ensaiador deve ser um professor. Rejeitamos a ideia dum técnico, dum ator, vir à escola ensaiar os pequenitos. Todas as lições que se podem dar durante os ensaios perder-se-iam. O ator, com o único fito na récita, faria uma série de ensaios intensivos em que as crianças se esgotariam e a compreensão dos papéis, a moralidade das peças e a crítica dos caracteres das personagens se apagariam diante do zelo do ator em querer dar a obra por pronta no mais curto espaço de tempo. Seria um trabalho de afogadilho e, em regra, sem orientação pedagógica, redundando num esfalfamento para as crianças.
>
> Pelo contrário, ensaiadas pelo professor, elas colhem inúmeros ensinamentos, belas lições que substituem perfeitamente as aulas ordinárias. Além disso o professor deve conhecer a psicologia dos seus alunos e, por conseguinte, é mais competente na distribuição dos papéis e no modo como há de conduzir os ensaios para tirar o realce dos diversos temperamentos infantis (Lima, 1914a: 19).

Esta posição de Lima não é bem clara e tem sido alvo de diferentes interpretações. É evidente que recusa categoricamente a contratação de um artista, de um técnico sem formação pedagógica, para vir à escola trabalhar com os alunos por um curto espaço de tempo. Defende que deve ser um professor da escola pois este poderá construir um projeto sólido e dar continuidade às aprendizagens ao longo dos anos letivos, só assim podendo desenvolver uma verdadeira relação de confiança com os seus alunos, fundamental para as atividades do teatro escolar educativo. A questão mais intrincada é saber que tipo de formação de base deverá ter este docente. Será o formado em teatro que opta por se especializar na docência – nos dias de hoje, também os formados superiormente na área específica do Teatro-Educação –, ou o professor generalista a quem é dada formação na área das expressões artísticas, designadamente na dramática?

Estamos em crer que Adolfo Lima deixou estas duas possibilidades em aberto. De facto, se fizermos uma análise cuidadosa do seu trabalho, verificamos que ele desenvolveu, simultaneamente, estes dois possíveis e alternativos caminhos. Na Escola-Oficina n.º 1 rodeou-se de conceituadas personalidades do mundo teatral para o ajudar a desenvolver, diga-se com excelentes resultados, o "seu" teatro escolar educativo. Por outro lado, na Escola Normal Primária de Lisboa procurou dar formação na área do teatro escolar aos futuros professores do ensino infantil e primário na esperança que estes, depois, viessem a desenvolver atividades dramáticas educativas com os seus alunos.

Embora o projeto teatral desenvolvido na escola oficina tenha sido, em certa medida, exemplar – o que vem dar razão aos que atualmente defendem que as atividades dramáticas escolares devem ser lecionadas por especialistas –, Adolfo Lima sabe que a opção de dar formação em teatro escolar aos professores do ensino primário, saídos das escolas normais, seria a única forma de, com algum realismo, alimentar a esperança de progressivamente se conseguir estender as atividades dramáticas a todas as escolas do país. De facto, tendo em conta o panorama da formação teatral em Portugal e os diminutos recursos humanos disponíveis no início do século XX, seria difícil generalizar a experiência de levar professores especializados a desenvolverem atividades dramáticas junto dos alunos, como sucedeu na Escola Oficina n.º 1.

Por isso, e como referimos, Adolfo Lima enquanto docente na Escola Normal de Lisboa desenvolveu atividades teatrais com os futuros professores do ensino primário, de forma a incutir-lhes o gosto por esta arte e a proporcionar-lhes "ferramentas" para que, depois, pudessem usar o drama nas atividades escolares. Na sua peça É Segredo… pode ler-se: "Peça dedicada às alunas da 1.ª Turma do Curso da Escola Normal Primária de Lisboa de 1918-21" (Lima, s.d.: 1). No mesmo sentido, na parte final de *O Teatro na Escola* enumerou, com pormenor, os vários passos que os professores deviam seguir para desenvolver atividades dramáticas educativas com os seus alunos.

Embora de forma muito incipiente, podemos já detetar nestas ações de Lima os primeiros passos para a futura formação especializada dos professores do ensino primário na área da expressão dramática que, de facto, só vai surgir em 1975 com a inclusão da disciplina de Movimento e Drama

em algumas das escolas do magistério primário, futuras escolas superiores de educação.

Embora ainda haja um longo caminho a percorrer, podemos já identificar no trabalho de Adolfo Lima, e no dos seus mais diretos colaboradores para a área dramática, caso de César Porto, António Lima, Araújo Pereira ou do cenógrafo Manuel Oliveira, alguns dos princípios que nortearão os futuros movimentos da Expressão Dramática ou Teatro-Educação, como refere, com alguma generosidade, António Nóvoa:

> A difusão da Expressão Dramática nas escolas primárias do princípio do século só foi possível graças à existência de um importante movimento pedagógico, que ficou conhecido como Educação Nova. O fulcro deste movimento encontrava-se nas escolas normais, verdadeiros centros de produção de um pensamento pedagógico inovador, que praticavam um ensino ativo, baseado nas atividades sensoriais, artísticas e sociais. Nesta época, a Expressão Dramática fazia parte integrante dos programas de formação de professores (...) Numa perspetiva pessoal é justo destacar os esforços desenvolvidos neste período por dois pedagogos, Adolfo Lima (Escola Normal de Benfica) e César Porto (Escola Oficina n.º 1), em prol da expansão das atividades dramáticas e teatrais nas escolas portuguesas (Nóvoa, 1986: 7).

Em conclusão, o teatro escolar educativo iniciado e desenvolvido por Adolfo Lima e a sua equipa insere-se num novo modelo pedagógico que coloca os alunos no centro das aprendizagens. Há o objetivo expresso de proporcionar-lhes um ensino integral e, neste sentido, a iniciação artística com vista ao desenvolvimento da criatividade e educação estética dos alunos é tida como fundamental.

Vivendo numa época em que só existia uma escola oficial de teatro no país, o Conservatório Nacional, e onde a arte dramática resistia à renovação, Adolfo Lima vai conseguir adaptar as ferramentas do teatro tradicional às necessidades do teatro escolar aproveitando as suas potencialidades educativas. Algumas das suas ideias acabam por ser absorvidas e vão, muitos anos mais tarde, ser introduzidas no sistema de ensino, o que demonstra o pioneirismo, e fundamento, das suas conceções pedagógicas. É o caso da formação em drama para os professores do ensino básico e infantil que se vai generalizar nas escolas do magistério primário após o 25 de abril de 1974, a introdução da expressão dramática no currículo do ensino primário que se dá em 1975, ou a responsabilidade da lecionação das expressões artísticas, incluindo o teatro, pelo professor titular em regime de monodocência que ainda hoje vigora. Com um pouco de exagero, poderemos afirmar que o modelo "desenhado" por Adolfo Lima, no início do século XX, se instalou e permanece no nosso sistema de ensino.

Contudo, não podemos esquecer que houve uma grande evolução, ao longo do último século, quanto às metodologias e técnicas da expressão dramática e do teatro-educação. Neste campo, as dinâmicas e inovações de diversos movimentos internacionais, como a Educação pela Arte, em aliança com a investigação académica e o surgimento de cursos superiores especializados em educação artística, designadamente na área do teatro para a educação, proporcionaram um contributo inestimável, ainda que nem sempre aproveitado pelo sistema de ensino, para a melhoria da qualidade das práticas artísticas nas escolas.

Há, atualmente, na área da educação artística, designadamente do teatro-educação, valências, saberes, e recursos humanos especializados no país, incomensuravelmente superiores aos existentes na época de Lima. Estando disponíveis estas novas condições, é bom relembrar que apesar do enquadramento conceptual e institucional que hoje temos do teatro no nosso sistema de ensino ter sido, em grande medida, herdado de Adolfo Lima e do seu trabalho com vista ao desenvolvimento do ensino através das escolas normais primárias, este pedagogo tinha testado um outro modelo mais próximo dos alunos, uma via alternativa para a implementação do teatro escolar. Precisamente a que foi desenvolvida, com tão bons resultados, na Escola Oficina n.º 1.

Tendo em consideração a pálida qualidade das práticas dramáticas nas nossas escolas, substituir o modelo atual por este outro, também concebido por Afonso Lima, que privilegia o trabalho dos alunos com artistas e professores especializados, será provavelmente o caminho mais indicado para se melhorar e intensificar as atividades dramáticas no nosso sistema de ensino.

Melhor homenagem não se poderá fazer a Adolfo Lima, fundador do teatro escolar educativo em Portugal, e a todos os que no decorrer do último século pugnaram pelo desenvolvimento e incremento das práticas dramáticas nas nossas escolas.

Referências Bibliográficas

Barreira, L. (2006). "Imprensa de educação e ensino: fonte privilegiada para uma história do trabalhador urbano em Portugal no começo do século XX" em *Cadernos de História da Educação*, n.º 5. Universidade Federal de Uberlândia, 95-105.

Candeias, A. (1987). "A Escola Oficina n.º 1: esboço de análise de uma escola alternativa", em *Análise Psicológica*, 5, 3 (v). Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada, 387-412.

Candeias, A. (1994). *Educar de Outra Forma – A Escola Oficina n.º 1 de Lisboa (1905-1930)*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Candeias, A., Nóvoa, A. & Figueira, M. (1995). *Sobre a Educação Nova: Cartas de Adolfo Lima a Álvaro Viana de* Lemos (1923-1941). Lisboa: Educa.

Lima, A. (1914a). *O Teatro Na Escola*. Lisboa: Guimarães & C. – Editores.

Lima, A. (1914b). *Educação e Ensino – Educação Integral*. Lisboa: Guimarães & C.– Editores.

Lima, A. (193-). *Pedagogia Sociológica: princípios de pedagogia e plano de uma organização geral da educação*. Lisboa: Couto Martins.

Lima, A. (s. d.). *É segredo...* Porto: Livraria Escolar Progredior.

Nóvoa, A. (1986). "Para a História da Expressão Dramática em Portugal (1900-1985)" em *Uma Aprendizagem da Descoberta – Expressão Dramática na Educação*. Caderno de apoio ao III Encontro Internacional de Expressão Dramática. Lisboa. Conservatório Nacional de 14 a 19 setembro, 2-16.

Quartin, G. (2005). "Às vezes penso nisso – conversas com Glicínia Quartin" em *revista Artistas Unidos*, n.º 13. Lisboa: Artistas Unidos / Cotovia, 2-49.

Da *Orquestra de Câmara da Madeira* à *Orquestra Clássica da Madeira*: Contributos para uma Análise Organizacional[1]

Revista Portuguesa
de Educação Artística

From the Madeira Chamber Orchestra to the Madeira Classical Orchestra: Contributions to an Organizational Analysis

J. Eduardo M. Alves
Secretaria Regional da Educação e Recursos Humanos
jealves@madeira-edu.pt

RESUMO

Num momento em que se completam as "Bodas d'Ouro" da Associação *Orquestra Clássica da Madeira*, nada mais aconselhável do que tentar promover uma incursão histórica/sociológica sobre a sua fundação e evolução.

Neste breve apontamento, que ora tentamos, preocupa-nos sobretudo analisar as incidências organizativas, mas também comportamentais e funcionais, daqueles que integraram os corpos sociais da Associação e detetar nesta, como por vezes em outras organizações sociais, características para ao longo do seu percurso histórico se terem manifestado condições, de adaptação e evolução sistémicas, típicas das "*organizações aprendentes*" (Gherardi, 2006).

Palavras-chave: Orquestra; Análise Organizacional; Musicologia; Regionalização

ABSTRACT

In a moment when we are completing the "golden jubilee" of the *Orquestra Clássica da Madeira*, nothing more advisable than trying to promote a historical/sociological incursion on its foundation and evolution.

In these brief notes, we are concerned mainly to examine the organizational Association, but also behavioral and functional implications, of those who joined the corporate boards of the Association, and detect in this organization, as sometimes in other social organizations, characteristics along its historical background, of systemic adaptation and development, typical of "learning organizations" (Gherardi, 2006).

Keywords: Orchestra; Organizational Analysis; Musicology; Regionalization

1 Muito para a necessária contextualização "da época" a que corresponde cada uma das fases da Associação Orquestra Clássica da Madeira foi relevante, quer os arquivos, quer a ajuda dos atuais membros da Direção. Quero agradecer assim, pelo merecimento, as prestimosas colaborações do senhor Rui Correia e do Doutor Carlos Gonçalves (verdadeiro "autor moral" ao nos ter instigado e confiado a tarefa) quer com datas, fotos, atas, documentos e pistas que foram sugerindo, e depois seguidas no texto, contributos relevantes sem os quais não teria sido possível realizar este artigo.

Introdução

A palavra *Orquestra* terá tido origem na Grécia antiga e significava local para dançar, *Orkhéstra* (ορχήστρα). Aí se encontrava o coro, que cantava e dançava, e os instrumentistas.

Ao longo dos tempos o significado da palavra *Orquestra* foi evoluindo, passando a designar um conjunto de instrumentos ou de instrumentistas. Consequentemente, a constituição da *Orquestra* foi também evoluindo devido ao desenvolvimento e aperfeiçoamento no fabrico dos instrumentos, às combinações tímbricas e à exigência dos compositores. Surgem, assim, vários "tipos" de *Orquestras: Orquestra* de "cordas", *Orquestra* "clássica", *Orquestra* de "câmara", *Orquestra* "sinfónica", *Orquestra de* "instrumentos Orff", *Orquestra* de "metais", *Orquestra* "ligeira"... Neste processo evolutivo assinale-se o facto de a *Orquestra* ser, também ela, um produto evolutivo do tempo histórico e ter no romantismo (sobretudo, no romantismo mais tardio) uma clara identificação. De resto é nos Séc. XVIII e XIX (início) que os pequenos grupos de instrumentistas que vieram do barroco aumentam em número de instrumentos e de complexidade artística. Neste período, a música que na Europa se encontrava, fundamentalmente, ligada à Igreja e tinha nos conventos, mosteiros e igrejas o seu palco principal, começa a ser realizada também em ambientes cortesãos. Despontam aqueles que são, ainda hoje, os génios da música erudita e inicia-se o período do classicismo, enchendo-se os castelos e as cortes com músicos ficando a música próxima de uma aristocracia requintada.

Os meados do século XIX, associam aos períodos das revoluções sociais e económicas, particularmente a revolução industrial, o momento em que a música deixa as cortes e palácios e alcança já um público urbano. Destaca-se uma burguesia letrada que produz e consome música, e esta começa a ser levada aos palcos dos teatros, logo a um número maior de espetadores, o que implicou, assim, um número elevado de instrumentistas e, consequentemente, levou a *Orquestra* a crescer. Efetivamente, atuar em grandes centros urbanos começou a exigir mais instrumentos, maiores *Orquestras*, realidades que permitissem gerar maior impacto sonoro. Assiste-se, portanto, em pleno século XIX e depois XX, ao desenho orquestral próximo daquele que conhecemos atualmente e que situa a *Orquestra* entre um número aproximado de 40 a 100 instrumentistas.

Figura 1 – Funchal, 1967

Madeira no Século XX

Centrando a nossa atenção na Ilha da Madeira, assistiu-se em meados do século XX, um pouco à semelhança do que se passa em Portugal, a um certo cosmopolitismo, sobretudo, na sua capital do Funchal e percetível, entre outras, nas grandes obras públicas conduzidas desde as décadas de 30, 40 e 50 por vereações camarárias, muito lúcidas para aquela época, inicialmente presididas por um insigne "filho da terra", Fernão de Ornelas, e que haveriam de congregar na Câmara Municipal do Funchal, várias equipas de arquitetos e engenheiros (vindos de fora da Ilha), que dando corpo a um projeto da Câmara de desenvolvimento e modernização da cidade[2], permitiram a construção da Avenida do Mar, ao prolongamento para nascente da Avenida Arriaga e, consequentemente, à construção de uma artéria importante para a cidade (que mereceria depois o nome do seu Presidente), bem como, à construção de importantes infraestruturas como o Mercado dos Lavradores e o Matadouro Municipal (Carita, 2013). É por esta altura, também, que se projetam as construções do Tribunal Judicial do Funchal e daquilo que seria a sede da futura Junta Geral (hoje sede do Governo Regional).

Ficaram assim "abertas as portas" para nas décadas seguintes, de 60 e depois 70, se assistir a uma crescente afirmação do turismo internacional como setor fundamental,

2 Consubstanciado fundamentalmente no "Plano de Urbanização para o Funchal de 1931/33", que se teria inspirado em anteriores estudos do arquiteto Ventura Terra (Carita, 2013).

muito devido também à aposta nesta área da economia regional, como principal fator de desenvolvimento e como consequência das obras feitas no cais de acostagem (molhe) para navios de grande porte. Aproveitou-se para reestruturar os equipamentos hidráulicos, ao tempo muito escassos e pouco produtivos, não só para se criar condições para uma agricultura, ainda assim, importante economicamente para uma população ligada a este setor primário, como principalmente para "alimentar" a construção de uma série de equipamentos hidrelétricos (centrais) destinados ao crescente parque hoteleiro da cidade (Carita, 2008).

Pode concluir-se, portanto, que haveria este contexto cosmopolita, de uma cidade que se começava a "abrir ao mundo" por, também, em termos culturais e artísticos, acabar por gerar um grande impacto social e comunitário. Compreende-se em decorrência que os residentes, um pouco à semelhança daquilo que se passava pela Europa e pelo país, tenham desenvolvido o gosto pela música clássica e tenha surgido o impulso de criar no Funchal uma *Orquestra*. De resto, esta apetência pelas *Artes* encontrava-se já radicada desde abril de 1943, na criação da designada: "Sociedade de Concertos", que tinha por objetivo a contratação de músicos de "fora" para a realização de concertos no Funchal. Em paralelo, e muito por mérito do Eng.º Luiz Peter Clode, é fundada em 1946 a "Academia de Música da Madeira", mais tarde convertida em "Academia de Música e Belas Artes da Madeira", depois Conservatório, associando assim várias formas de arte (Clode, 1983: 126). Estava assim encontrado um modo de promover o gosto pelas *Artes* na Madeira e facultar aos interessados a aprendizagem nestas áreas. Ora, estaria encontrado também o "caldo" cultural e artístico que conduziu a que um grupo de jovens músicos se juntassem e criassem uma instituição privada de cariz associativo, cuja finalidade era a da realização de ensaios, concertos e espetáculos, bem como a divulgação e difusão da música clássica.

Da Fundação da *Orquestra de Câmara da Madeira*

Compulsados os atuais registos da Associação *Orquestra Clássica da Madeira,* encontramos como data de criação, daquilo que podemos afirmar ser a sua efetiva génese e origem, a escritura pública de criação da *Orquestra de Câmara da Madeira.* Trata-se, portanto, como as provas documentais o demonstram e os factos atestam na sua real análise, de uma instituição que tendo nascido com esta designação (e configuração artística), no decurso do seu percurso de vida associativo se transformou e requalificou organizacionalmente como veremos.

A data da sua fundação terá sido de 13 de fevereiro de 1964, ainda que apenas celebrada escritura pública notarial de criação da Associação, no 2.º Cartório Notarial do Funchal[3], no dia 17 de maio de 1984.

Figura 2 – Concerto da *Orquestra de Câmara da Madeira* em fevereiro de 1964 (Maestro Jorge Madeira Carneiro)

Figuram como fundadores da *Associação Orquestra de Câmara da Madeira,* pela mencionada escritura pública de 1984, os seguintes associados: Maurílio Lourenço Teixeira (natural de Sta. Luzia, Funchal); Agostinho Jorge Henriques (natural de Câmara de Lobos); João Luís dos Santos (natural de Câmara de Lobos); João Figueira de Quintal (natural de Câmara de Lobos e militar) e Noé Gonçalves Vieira (natural do Arco de São Jorge, Santana e militar). Interessante, e que merece ser assinalado, é os fundadores referirem que a *Orquestra de Câmara da Madeira* teve a sua criação em 1964, mas apenas consubstanciarem juridicamente a criação formal da *Orquestra* vinte anos depois:

> ... e por eles foi dito que como sócios fundadores, da Orquestra de Câmara da Madeira cuja fundação data de treze de Fevereiro de mil novecentos sessenta e quatro, e de que foi primeiro maestro Jorge Madeira Carneiro, constituem entre si de acordo com o artigo cento e sessenta e sete do Código Civil, uma pessoa colectiva de direito privado e utilidade pública de fim

3 O Notário, ao tempo, deste Cartório notarial era o Lic.º Graciano Ferreira Alves.

> desinteressado ou altruístico, que se regerá pelos estatutos constantes dos artigos seguintes.[4]

Consta da escritura pública de fundação da Associação que a sua sede, sendo provisória, é a residência do primeiro dos associados fundadores (Maurílio Teixeira) e localiza-se na Entrada dos Colonos, casa 15, freguesia de Sta. Luzia. Adota ainda, como objeto social: "*a realização de ensaios, concertos e espetáculos e a divulgação da música clássica sem fins lucrativos*" ("Artigo Segundo" dos Estatutos da *Orquestra de Câmara da Madeira*[5]). Ainda, fica registado na escritura de criação, que os fundadores constituem uma administração provisória que exercerá funções até à data de realização de eleições e a incumbência de angariar a admissão de novos associados ("Artigo Sétimo" dos Estatutos).

Os primeiros tempos desta Associação pautaram-se muito por inspiração e impulso daquele que ao tempo era o mentor e mestre, professor de violino enquanto docente na "Academia", dos jovens músicos fundadores, todos eles alunos do 3.º Ano de música. O Professor Jorge Madeira Carneiro, que mais tarde haveria de ser o primeiro Maestro da *Orquestra,* acabou por conduzir estes jovens[6] na realização de concertos e na escolha de um repertório musical clássico, compatível com a qualidade dos executantes, que não ultrapassariam os 10 elementos[7], apenas com um naipe de cordas e mais tarde sopros (Quintal, 2014). A ligação destes músicos à "Academia", efetiva origem impulsionadora da *Orquestra*, nota-se também na utilização das instalações desta (sita, ao tempo, na Avenida Arriaga, junto ao Teatro Municipal) para as reuniões e ensaios, e também para alguns espetáculos, começando a partir de certo momento a serem realizados concertos no Teatro Municipal e em alguns concelhos da Madeira, com visitas e atuações nas Escolas (Câmara de Lobos, Santana, Santa Cruz, Machico), destacando-se em momentos mais solenes a participação da *Orquestra de Câmara da Madeira* em eventos como o *Te Deum*, na Sé Catedral do Funchal (Quintal, 2014).

4 Feita uma pesquisa junto dos atuais acervos dos fundos Notariais, obteve-se a indicação do Serviço de Certidões do Arquivo Regional da Madeira (ARM), que não foi encontrada nenhuma escritura relativa à fundação da Orquestra de Câmara da Madeira em ano anterior à escritura de 1984. Também, foi pesquisado o "Fundo do Eng.º Luiz Peter Clode" no ARM, que presidiu à *Sociedade de Concertos da Madeira*, não constando qualquer documento ou referência relacionado com a Associação da *Orquestra de Câmara da Madeira*.

5 Insertos na escritura datada de 17 de maio de 1984.

6 Apesar de jovens, alguns destes músicos, com intensa atividade artística, já que participavam também em inúmeras atuações nos hotéis do Funchal, onde uma crescente dinâmica turística despontava e a procura era enorme para animação de um público exigente, e de qualidade, que visitava a Ilha (Carita, 2008).

7 Dos registos, sobretudo fotográficos da Associação, destacam-se como executantes, para além dos fundadores, também: Elmano Gomes, Gyyonne de Bekdelièvre, Raul Lino Abreu, Fernando Eldoro, Humberto Abreu.

Associação *Orquestra de Câmara da Madeira*

Em termos artísticos, já com o novo Maestro Eurico Tomás de Lima (a que se seguiriam os Maestros Haydn Beeck, Augusto Pereira de Sousa, Raúl Gomes Serrão, Agostinho Henriques, Manuel Esteves, Victorino Gomes), assistiu-se à realização pela *Orquestra de Câmara da Madeira* de vários concertos, fundamentalmente, assinalando a efeméride da criação da *Orquestra* (mês de fevereiro), concertos comemorativos do "dia da Região Autónoma" e de cada concelho madeirense, e com isto descentralizando, dentro do possível, a sua atividade orquestral para fora do Funchal[8]; paralelamente, começou a verificar-se nesta fase, de forma muito inicial e sem a dedicação e empenhamento que se assistirá posteriormente, a captação de subsídios e patrocínios, tendo em vista ajudar na atividade da Associação. Exemplos disto foram os casos dos apoios monetários das Câmaras Municipais, como Santa Cruz e Machico[9] (25.000$00), bem como, Câmara de Lobos (60.000$00)[10], tendo a *Direção* assumido esta vertente como imprescindível ao regular funcionamento da *Orquestra de Câmara da Madeira*, tomando mesmo a iniciativa de enviar uma carta convite às autarquias da Madeira nesse sentido[11].

As efetivas eleições (primeiras), num período de vida associativa, realizaram-se apenas em 1987. Após aquela fase inicial, entrou-se numa fase de estabilidade que podemos considerar ser subsequente à criação formal e depois de assegurado o regular funcionamento da Associação *Orquestra de Câmara da Madeira.* Tomaram posse a 08 de junho de 1987[12] os primeiros órgãos sociais eleitos da Associação, tendo sido esta a sua constituição: João Heliodoro Dantas [presidente], Nuno Homem-Costa, Mário Sérgio Marques, Rosa Maria Oliveira *(Assembleia Geral)*; José Clemente Tavares [presidente], António Filipe Silva, Teresa Pinheiro, José Manuel Oliveira [tesoureiro], João Pereira Esteves, João Sílvio Vieira *(Direção)*; Jorge Franco Alves [presidente], Carlos Manuel Reis, Arnaldo Rosa Freitas *(Conselho Fiscal)*.

Resultaram como primeiras medidas tomadas pela novel

8 Assinale-se uma deslocação ao Porto Santo nos dias 26, 27 e 28 de junho de 1988 (Ata n.º 9, Livro de Atas das reuniões da Direção).

9 Atas n.os 3 e 4 , Livro de Atas das reuniões da Direção.

10 Ata n.º 11, Livro de Atas das reuniões da Direção.

11 Ata n.º 9, Livro de Atas das reuniões da Direção.

12 Ata n.º 1, do Livro de tomadas de posse dos órgãos sociais e Assembleia Geral.

Direção, a instalação da *Orquestra de Câmara da Madeira* no Teatro Baltasar Dias, gentilmente cedido pela Câmara Municipal do Funchal, ao que não será certamente alheio a circunstância do seu Presidente ser simultaneamente Presidente da Mesa da *Assembleia Geral* da Associação; a realização do primeiro Orçamento[13]; a admissão de novos elementos para a *Orquestra* (ficando a Comissão Artística com a incumbência da sua análise)[14]; bem como, o pagamento de uma quota anual pelos associados de 100 escudos[15].

Poder-se-á afirmar, numa análise evolutiva ao curso histórico da Associação *Orquestra de Câmara da Madeira*, que volvida uma primeira década coincidente, grosso modo, com os anos 80 do século passado, o início da década de 90 regista uma mudança de membros da *Direção* e assinala uma diferente perspetiva da ação da *Orquestra*, também ela, correspondente aos tempos que a Madeira, volvido um momento inicial de transferência de competências do Estado, em face da regionalização política e administrativa em curso e iniciado em 1976, passava agora para a consolidação das instituições regionais e para afirmação de uma governação verdadeiramente autonómica (Alves, 2013a, 2013b).

Neste sentido, a *Direção*[16] da Associação *Orquestra de Câmara da Madeira,* agora presidida por José Manuel Oliveira (que antes desempenhava funções de tesoureiro), implementou neste período uma intervenção interna de organização do funcionamento da própria Associação, visível por exemplo na intenção de uniformizar procedimentos internos, criação de regras para a contratação de músicos estrangeiros, tentativas para articular com o Conservatório de Música (onde os músicos lecionavam)[17], procedimentos de dispensa de funções, feitura de cartazes para divulgação da *Orquestra* junto dos hotéis e do comércio, publicidade na comunicação social[18], contratação de um arquivista e avença de um fotógrafo para os concertos[19]; bem como incrementou, em termos da atividade artística, a melhoria do desempenho funcional da *Orquestra*, perceptível no estabelecimento de um Programa de Atividades criado em estreita articulação com uma *Direção Artística*, que passou a apresentar através de conferências de imprensa, e que assentou numa "agenda anual" regular que incluía concertos de: "fim de ano", "juventude"[20], "dia da música", "ciclo de inverno", "festa da flor" e "encerramento temporada artística"[21]. Igualmente, e ainda dentro deste esforço de dinamização artística da *Orquestra,* foi também neste período que se assistiu à realização de inúmeros concertos temáticos, por vezes dirigidos especificamente a *sponsors* que os adquirem[22], permitindo assim à Associação equilibrar as suas contas, não ficando exclusivamente dependente do erário público, como são os casos dos concertos: "dia da Escola Preparatória de Machico", "Hotel Sheraton (no domingo de Páscoa)"[23], "30 anos do Jardim Botânico", "aniversário da RTP", "Banco Totta & Açores"[24], "congresso de oftalmologia", "Gala Nórdica"[25] e "Sindicato da Função Pública"[26].

Figura 3 – Concerto da *Orquestra de Câmara da Madeira* em 1970 (Maestro Augusto Pereira de Sousa)

Merece realce, nesta altura, pela sua importância para vivência pública da Associação *Orquestra de Câmara da Madeira,* o facto de ter merecido, para efeitos do Decreto-Lei n.º 460/77, de 07 de Novembro e do Decreto Regional nº 26/78/M, de 03 de Julho, o reconhecimento público como entidade com estatuto de utilidade pública, concedido pelo plenário do Governo Regional, mediante a Resolução n.º 1286/91, de 17 de dezembro, publicada no Jornal Oficial da Região Autónoma da Madeira[27].

Muito para consecução do referido antes, foi ainda

13 Ficando designado o seu tesoureiro (José Manuel Oliveira) de apresentar um projeto.

14 Ata n.º 2, Livro de Atas das reuniões da Direção.

15 *Idem.*

16 Os restantes Órgãos Sociais da Associação, manteriam no essencial os membros que anteriormente desempenhavam funções, tendo tomado posse em 26 de junho de 1989 (Ata n.º 4 do livro tomadas de posse dos órgãos sociais e Assembleia Geral.

17 Ata n.º 17, Livro de Atas das reuniões da Direção.

18 Ata n.º 19, Livro de Atas das reuniões da Direção.

19 Ata n.º 26, Livro de Atas das reuniões da Direção.

20 Ata n.º 16, Livro de Atas das reuniões da Direção.

21 Ata n.º 26, Livro de Atas das reuniões da Direção.

22 É mesmo fixado o seguinte preçário para as atuações: 15 a 30 minutos, 100.000$00; 30 a 45 minutos, 150.000$00; 45 a 60 minutos, 200.000$00; superior a 60 minutos , 300.000$00, Ata n.º 26 , Livro de Atas das reuniões da Direção (15 de Outubro de 1990).

23 Ata n.º 22, Livro de Atas das reuniões da Direção.

24 Ata n.º 23, Livro de Atas das reuniões da Direção.

25 Ata n.º 33, Livro de Atas das reuniões da Direção.

26 Ata n.º 35, Livro de Atas das reuniões da Direção.

27 Jornal Oficial da Região Autónoma da Madeira, I Série, n.º 169, de 17 de dezembro 1991.

neste período que a *Orquestra,* já com o Maestro Zoltán Sánta, viu ampliada a sua ação com o reforço de vários instrumentistas[28], assim como, o estabelecimento de intercâmbios como o realizado com uma orquestra da Suécia que estagiou na Madeira (27 de outubro a 03 de novembro de 1990)[29]. Mas, fundamentalmente, o sinal relevante dado neste período, e para este fim, deu-se sobretudo com o impulso adoptado com a intenção da *Direção* da Associação em poder a *Orquestra* "evoluir" para aquilo que foi designado por: "*semi-profissionalização dos músicos*"[30], implicando concomitantemente uma reestruturação salarial na *Orquestra de Câmara da Madeira,* que assentou na análise de três propostas de estudo nesta área "trazidas" à *Direção,* tendo sido aprovada aquela cujo valor global orçamentava, para 1991/92, o montante de 30. 500.00$00 e que foi encaminhada ao Secretário Regional do Turismo, Cultura e Emigração e ao Presidente da Câmara Municipal do Funchal, merecendo subsequentemente a efetiva aprovação do Governo Regional, com efeitos a 01 de Janeiro de 1992[31].

Contudo, alguns sinais de fragilidades, gradualmente, identificados nos "Relatórios e Contas da Associação" a partir de finais de 1993, e convenientemente assinalados pela *Direção*[32] que a partir de certo momento reconheceu mesmo estar-se perante dificuldades de sustentabilidade orçamental, dada a excessiva dependência dos apoios governamentais que começavam a escassear, levaram a Direção a pedir a sua demissão e convocação de eleições:

> … foi descrita pelo presidente a situação económica da Orquestra, o que significa a inviabilidade da mesma. – A Direcção deverá escrever uma carta ao Sr. Presidente da Assembleia Geral apresentando a sua demissão e pedindo para convocar uma reunião da assembleia para expor a situação da Orquestra.[33]

De resto, toda esta conjuntura difícil, na qual a *Direção* demissionária funcionaria em regime de "comissão de gestão administrativa"[34], far-se-ia repercutir nas relações laborais dos músicos e acabaria por precipitar os acontecimentos que ocorreriam no sábado 22 de outubro de 1994, pelas 18 horas, onde e a propósito da realização do concerto de efeméride dos "27 anos da RDP-Madeira", e no seu auditório, os músicos se recusariam a atuar e o maestro (Zoltán Sánta) protagonizando essa recusa, em seu nome e dos músicos, "veria" mesmo instaurar-lhe um processo disciplinar[35] pela *Direção* com um pedido de convocação de uma *Assembleia Geral* extraordinária, dada a gravidade dos acontecimentos[36]. O processo decidido instaurar ao Maestro desenrolar-se-ia durante o final do ano de 1994, início de 1995, paralisando praticamente a atividade da *Orquestra*[37] e culminaria com o próprio pedido de rescisão contratual do Maestro apresentado à *Direção*, que o aceitaria e, consequentemente, arquivaria o procedimento a decorrer como ficou registado:

> … considerando que apesar de reconhecer que a infração cometida por Zoltán Sánta assumiu proporções graves para o prestigio e bom nome da Orquestra de Câmara da Madeira, admite-se no entanto, que a mesma possa ter sido provocada por um ato temperamental espontâneo sem que o mesmo tivesse medido as consequências de tal decisão (…) – Considerando os serviços relevantes prestados (…) que permitiram o seu relançamento e uma qualidade artística reconhecida pela Direção e demais público em geral(…). – Nestes termos, e tendo em conta as circunstâncias atenuantes atrás evidenciadas sempre relevantes na apreciação de um processo desta natureza (…), a Direção resolve mandar arquivar o processo perante o pedido voluntário de rescisão do contrato… (decisão da *Direção*[38], de 16 de fevereiro de 1995, inserta na ata n.º 55 do Livro de Atas da Direção).

Realizadas eleições gerais a 15 de Maio de 1995 (após alguns adiamentos do prazo)[39], foram eleitos novos corpos sociais e pode considerar-se que se inicia uma nova fase da *Orquestra de Câmara da Madeira.* Os resultados das referidas eleições ditam uma recomposição nos membros

28 Ata n.º 26, Livro de Atas das reuniões da Direção.

29 Ata n.º 25, Livro de Atas das reuniões da Direção.

30 Esta é mesmo a expressão usada na Ata n.º 31, Livro de Atas das reuniões da Direção (de 15 de Julho de 1991).

31 Ata n.º 32, Livro de Atas das reuniões da Direção.

32 Perceptíveis também na Assembleia-geral de 07 março de 1995 (Ata n.º 12, do Livro de tomadas de posse dos órgãos sociais e Assembleia Geral), que acaba fazendo balanço de seis anos de mandato da Direção, e onde esta caracteriza toda a sua atividade neste período, em termos de evolução e de constrangimentos que a Associação *Orquestra de Câmara da Madeira* atravessou.

33 Pode ler-se na Ata n.º 50 (em 13 de junho de 1994), Livro de Atas das reuniões da Direção.

34 Ata n.º 51, Livro de Atas das reuniões da Direção.

35 Ata n.º 52, Livro de Atas das reuniões da Direção.

36 A imprensa acabaria mesmo por dar enorme destaque, no dia seguinte, ao acontecimento. O Diário de Noticias da Madeira, de 23 outubro 1994, "chamaria" mesmo o evento à 1.ª página com o sugestivo título: "*Alto e Pára o Concerto*", depois desenvolvido na pag. 32, com o subtítulo de: "*Concerto pára a meio em sinal de protesto*".

37 Nas Atas n.os 53 e 54 é descrito todo o clima existente no funcionamento da *Orquestra* e das tentativas do Presidente da Direção em minorar os efeitos do processo disciplinar em curso, bem como, a procura de uma alternativa para o Maestro, entretanto suspenso de funções, em virtude do processo disciplinar a decorrer.

38 Aprovada com 4 votos a favor e 1 contra.

39 Num processo, descrito na Ata 12, do Livro de tomadas de posse dos órgãos sociais e Assembleia Geral, que obrigou a adiamento para o prazo de entrega de possíveis listas e que motivou à constituição de uma Comissão Administrativa, presidida pelo associado Robert Bramley, cujo objetivo foi encetar contatos e criar condições para "construir" uma efetiva lista aos órgãos sociais da Associação.

da *Assembleia Geral* assim constituída[40]: José Manuel Oliveira [presidente], Miguel Albuquerque, Sérgio Marques, António Filipe; do *Conselho Fiscal*: Sílvio Santos [presidente], José Alberto Gonçalves, David Vallat; e da *Direção*: João Carlos Abreu [presidente], Margarida Pestana, Teresa Brasão, Rui Correia (tesoureiro), Agostinho Henriques e Robert Bramley. A tomada de posse e início de funções ocorreria a 05 de Junho de 1995 tendo, na oportunidade, sido empossada a "figura estatutária" do *Diretor Executivo*, até aquele momento não provida, sendo eleito Carlos Gonçalves[41].

A novel *Direção*, muito pelo papel do *Diretor Executivo* em funções, assumiu nesta nova fase (para nós a terceira), da Associação *Orquestra de Câmara da Madeira,* uma nova dinâmica artística e um impulso organizativo interno, visível nos seguintes indicadores: renovou-se a intenção, que antes já havia sido iniciada, mas agora ampliada e tornada mais eficiente e "profissionalizada", de ampla divulgação dos concertos da *Orquestra*, ora aditados com a importância de transmitir à opinião pública residente, e também visitante, o conhecimento do papel da Associação e a necessidade de obter apoios, mediante a realização de *flyers* e circulares junto da hotelaria, dos Bancos[42] e *spots* na rádio e televisão[43]; além das conferências de imprensa[44] onde se apresenta a atividade da *Orquestra*. A aposta assume mesmo uma perspetiva intensa, na captação dos *sponsors,* em termos do mecenato cultural, como nos casos do "BANIF", do "Grupo Pestana", da "Empresa de Cervejas da Madeira", das Câmaras Municipais[45], ou, ainda, da "Fundação Berardo" relevante nos valores, já que permitiu a aquisição simultânea de 3 tímpanos[46] (instrumentos que ampliariam a "dimensão" da *Orquestra* e que no futuro ajudaria à sua revalorização orquestral); bem como na captação de novos associados, dando-se realce à figura estatutária dos "sócios-beneméritos", "sócios-contribuintes"[47] e "sócios-empresa"[48]. Ademais, a importância desta última figura associativa e a sua captação na comunidade empresarial regional mereceria mesmo uma convergência na ação da *Direção* levando esta a contatar várias entidades, marcando entrevistas e audiências e a designar um membro da própria *Direção* com a incumbência específica de conduzir este projeto[49]. A outro nível, mas com incidência na organização interna e funcional da Associação *Orquestra de Câmara da Madeira,* começou a discutir-se internamente, muito por impulso do *Diretor Executivo*, a necessidade de "angariação" de um espaço amplo que permitisse convergir na totalidade as instalações administrativas, ensaios da *Orquestra* e, se possível, alguns espetáculos[50].

Artisticamente esta fase poder-se-á caraterizar como emergente. Assinala-se logo em junho de 1995, o convite ao Maestro Roberto Perez para conduzir um concerto[51], facto certamente determinante para logo de seguida ser contratado para as temporadas artísticas subsequentes[52]. Simultaneamente, melhora-se o *cachet* dos músicos, onde preponderam agora instrumentistas estrangeiros, que aumentam em número e qualidade e apresentam-se temporadas artísticas com novos concertos. A este propósito são esclarecedoras as seguintes palavras, do Diretor Executivo, que caraterizarão este período:

> O Director Executivo fez a apresentação do plano de atividades, referindo quais eram as principais linhas de orientação, ou seja, mais concertos, dois com orquestra por mês e atuação de grupos quinzenais, divulgação da música clássica e da orquestra pelos meios rurais, intensificando-se os concertos, reforço da orquestra (...) e melhoria acentuada da qualidade artística da Orquestra de Câmara da Madeira. Por outro lado, campanha de angariação de mais sócios e contínua melhoria da prestação de serviços administrativos da Orquestra. (*Ata número dezasseis*, do Livro de tomadas de posse dos órgãos sociais e Assembleia Geral de 16 fevereiro de 1996).

Registe-se, mesmo, dentro deste sentido de projeção artística da *Orquestra*, o convite ao maestro Christopher Bookmann para dirigir a *Orquestra de Câmara da Madeira* com uma peça original (contemporânea) adquirida a este[53], bem como, os convites para deslocação de toda a *Orquestra*, para fora da Madeira, a Lisboa e Porto, Açores, Canárias e Macau.

40 Ata n.º 13, do Livro de tomadas de posse dos órgãos sociais e Assembleia Geral.

41 Atas n.º 14 e 15, do Livro de tomadas de posse dos órgãos sociais e Assembleia Geral.

42 Ata n.º 57, Livro de Atas das reuniões da Direção.

43 Ata n.º 60 , Livro de Atas das reuniões da Direção.

44 Ata n.º 59 , Livro de Atas das reuniões da Direção.

45 "*... foi decidido enviar a todas as Câmaras Municipais da Região Autónoma da madeira, solicitando a encomenda de dois concertos em cada Concelho no valor global de 500.000$00*", pode ler-se na Ata n.º 59 , Livro de Atas das reuniões da Direção.

46 Atas n.os 59, 60 e 62, Livro de Atas das reuniões da Direção.

47 Por esta altura a quota de associado-contribuinte passa, por proposta da Direção, de 150$00 para 500$00 (Ata n.º 57, Livro de Atas das reuniões da Direção).

48 Ata n.º 60, Livro de Atas das reuniões da Direção.

49 Na Ata n.º 61, Livro de Atas das reuniões da Direção, pode ler-se que: "*... voltou-se a referir a necessidade de mais empenhamento na angariação de sócios-empresa da parte dos membros dos órgãos sociais da OCM. Decidiu-se marcar algumas audiências em Empresas, encarregando-se de expor o assunto a Senhora D. Margarida Pestana, acompanhada por outro membro da Direção.*"

50 Ata n.º 63, Livro de Atas das reuniões da Direção.

51 Ata n.º 57, Livro de Atas das reuniões da Direção.

52 Ata n.º 58, Livro de Atas das reuniões da Direção.

53 O valor da Peça custou à Associação 200.000$00, tendo sido *sponsorizado* pela Empresa de Cervejas da Madeira (Ata n.º 60, Livro de Atas das reuniões da Direção).

Clássica da Madeira. (*Ata número dezassete*, do Livro de tomadas de posse dos órgãos sociais e Assembleia Geral).

Associação *Orquestra Clássica da Madeira*

Seguramente, com destaque nos documentos internos da *Orquestra de Câmara da Madeira*, começou em Maio de 1996 a discutir-se internamente a necessidade de repensar a forma de organização estatutária da Associação, mediante uma revisão do seu Regulamento Interno. Foi entendido ter por conveniente, por operacionalidade e funcionalidade interna, poder ser este transformado em regulamentos sectoriais; assim como, ganhou relevo a importância apresentada como proposta, pelo *Diretor Executivo*, da viabilidade da profissionalização dos executantes, mediante a criação de um Quadro próprio de pessoal[54]. Aliás, a dimensão que a *Orquestra* começou a "denunciar", levou mesmo a analisar-se a conveniência da alteração da designação da *Orquestra* para Associação *Orquestra Clássica da Madeira*, propondo a *Direção* a necessidade de convocação de uma *Assembleia Geral* para analisar esta nova realidade[55].

Pela importância que o assunto mereceria, a *Direção* chegou mesmo a insistir na convocação da referida *Assembleia Geral*, que acabaria por se realizar em Outubro de 1996[56]. Seria nesta *Assembleia Geral* (com natureza de extraordinária, o que atesta a importância da matéria) que, mediante proposta da *Direção* aprovada por unanimidade e mesmo aclamação dos associados presentes, foi deliberado alterar a designação de Associação de *Orquestra de Câmara da Madeira* para Associação *Orquestra Clássica da Madeira*. Os fundamentos para a opção tomada constam de forma clara na citada proposta da *Direção*:

> A nossa Orquestra foi fundada em mil novecentos e sessenta e quatro, com uma formação de "Câmara", com uma média de quinze a vinte executantes dos naipes de cordas. — Ao longo dos últimos anos, essa formação foi-se alterando, com a integração de vários naipes de sopros e percussão. — Para a presente temporada, a Orquestra ficará com trinta e oito ou quarenta executantes, o que determina uma formação "Clássica". — Por este motivo e porque se pretende identificar a Orquestra com a denominação certa, propomos que se passa a chamar de: Orquestra

54 Ata n.º 64, Livro de Atas das reuniões da Direção.
55 Ata n.º 64, Livro de Atas das reuniões da Direção.
56 Ata n.º 65, Livro de Atas das reuniões da Direção.

Esta realidade, pela sua importância para o funcionamento da Associação, mereceria ainda a convocação de uma nova *Assembleia Geral*, também extraordinária, onde os corpos sociais junto dos associados fariam uma apreciação detalhada ("artigo a artigo") da proposta de alteração dos Estatutos e do Regulamento Interno, apresentados pela *Direção*[57].

Refira-se, contudo, que para dar cumprimento aquela decisão soberana da Associação, apenas a 12 de março de 1998 se consubstanciaria no 3.º Cartório Notarial do Funchal[58] a constituição formal da *Orquestra Clássica da Madeira*. Figuram como fundadores, por esta ordem[59]: Carlos Alberto Meneses Gonçalves, João Carlos Nunes Abreu, Agostinho Jorge Henriques, Miguel Filipe Machado de Albuquerque, Maria Teresa Freitas Brazão, Mário Sérgio Quaresma Gonçalves Marques, José Alberto de Freitas Gonçalves, Sílvio Sousa Santos, Margarida Judite da Cunha B. Naughton Simão Pestana, Rui Manuel de Nóbrega Correia, Robert Donald Bramley, David Arthur Richard Vallat e José Manuel Soares Gomes de Oliveira[60]. Na oportunidade são aprovados em anexo à escritura pública os Estatutos da Associação, sendo que juridicamente nestes se refere expressamente que a *Orquestra Clássica da Madeira* teve origem na Orquestra de Câmara da Madeira, fundada em 1964, no âmbito da Academia de Música e Belas Artes da Madeira (artigo 3.º, dos Estatutos).

Com aquela alteração, e mesmo antes da sua novel consagração jurídica, pode identificar-se a materialização antes iniciada de uma nova etapa da *Orquestra*, agora com uma nova configuração organizacional[61], mais executantes[62] e oriundos de várias proveniências, o que dá à instituição

57 Ata n.º 18, do Livro de tomadas de posse dos órgãos sociais e Assembleia Geral.
58 A Notária foi a Lic.ª Rosa Maria Pinguinha Gonçalves de Canha.
59 Escritura pública de criação da Associação Orquestra Clássica da Madeira, 243-C, do Livro de notas para escrituras (3.º Cartório Notarial do Funchal 12 de março de 1998).
60 Como se pode verificar pelas Atas dos órgãos sociais, já antes profusamente mencionadas, tratou-se de associados da *Orquestra de Câmara da Madeira*, a exercerem também mandatos, ao tempo, nos órgãos sociais desta Associação.
61 Interessantemente, a Associação reunida em *Assembleia Geral* decidiu manter em funções, apesar da mudança estatutária, todos os órgãos sociais, e respetivos elementos, que transitaram assim da Associação *Orquestra de Câmara da Madeira* para a Associação *Orquestra Clássica da Madeira* (Ata s/n, de 06 de julho de 1998, Livro (2) de Atas de tomadas de posse dos órgãos sociais e Assembleia Geral).
62 Admitem-se por exemplo, num só momento (1996), vários instrumentistas: contrabaixista (1), violinos (3), viola d'arco (1), sopros (3); e decide-se, simultaneamente, dispensar por iniciativa do Maestro, em face da exigente qualidade artística que a *Orquestra* já vinha evidenciando alguns executantes (Atas n.os 1 e 3, Livro (2) de Atas das reuniões da Direção).

um sinal de verdadeira "sociedade das nações"[63], com um repertório mais elaborado e variado, sem prejuízo de continuar fiel às suas "origens" e: "... a interpretar música de câmara em situações pontuais e com um número de executantes adequados a este tipo de música, como aliás, tem vindo a acontecer através de concertos devidamente programados para o efeito." (palavras do *Diretor Executivo*)[64]. Muito certamente por todos estes motivos, que ampliaram imenso o destaque e o prestígio cultural que a *Orquestra* granjeou por esta altura, o Governo Regional da Madeira, para além do apoio financeiro, configurado em Contrato Programa de desenvolvimento cultural[65], decidiu atribuir à Associação um galardão[66], de reconhecimento na área da cultura, entregue em cerimónia pública, na qual o *Diretor Executivo* representou a *Orquestra Clássica da Madeira*, a 19 de setembro de 1996, no auditório do Casino da Madeira[67]. Mas, aquilo que mais terá correspondido aos anseios, caracterizando simultaneamente um reconhecimento pelo papel da *Orquestra*, diz respeito à cedência pelo Governo Regional das atuais instalações[68]. Efetivamente, pela Resolução do Plenário do Governo Regional n.º 933/96, de 18 de julho[69], é cedido o espaço localizado na Trav.ª das Capuchinhas, n.º 4, o qual pela sua dimensão viria a permitir um "velho" anseio da *Direção*, em congregar num mesmo local, efetivas condições para os serviços administrativos, ensaios, arquivos e pequenos concertos e, consequentemente, redimensionar a atividade interna e artística da *Orquestra*[70].

Os anos subsequentes são momentos da *Orquestra Clássica da Madeira* se afirmar no panorama cultural da Região. Manteve-se uma forte aposta na angariação de patrocínios e *sponsors* privados[71], ou mesmo públicos, como no caso do Ministro da República para a Madeira, destinados a suportar, em complementaridade àquilo que o Governo Regional mantinha em Contrato Programa, uma divulgação do trabalho artístico da *Orquestra* nas suas deslocações para fora da Madeira[72] (destaque para a ida a Lisboa aquando da EXPO98 para atuação); sem prejuízo de continuar a manter-se o nível de atividade na Ilha, visível por exemplo nos números de espetáculos assegurados na temporada artística de 1998/99, com 35 concertos da *Orquestra*, 13 concertos da *Madeira Camerata*[73], 25 concertos de *Música de Câmara*[74] e um público nos concertos contabilizado em mais de 20 mil espetadores[75]. De resto, não será alheia a esta dinâmica, o facto de este ter sido um período de captação de mais associados, particularmente, associados *Empresa* (como os casos da Empresa de Eletricidade da Madeira, do IBTAM e das Câmaras Municipais da P.ta do Sol e Câmara de Lobos[76]).

Figura 4 – Concerto da *Orquestra Clássica da Madeira* em 05 julho 1995 (Maestro Roberto Perez)

Constata-se, assim, que os anos de 1998 e início de 1999 corresponderam a uma fase, onde a *Orquestra Clássica da Madeira* se consolida como "marca" cultural regional e terá o seu apogeu enquanto modelo associativo com esta configuração organizativa (sobretudo pela intervenção ativa, antes não existente, do *Diretor Executivo*) e afirmação artística (como orquestra clássica). Este momento correspondeu, ainda, a um período onde se consolidaram os investimentos da

63 Só em 1995 registam-se as seguintes nacionalidades: Ucrânia(14), Portugal(12), Arménia(4), Venezuela(3),Hungria(3),Inglaterra(3), Itália(1) e Polónia(1), num total de mais de 40 músicos.

64 Ata n.º 17, do Livro de tomadas de posse dos órgãos sociais e Assembleia Geral.

65 Como no caso do Contrato Programa aprovado pela Resolução do Plenário do Governo Regional n.º 934/96, de 18 de Julho, publicada no Jornal Oficial da RAM, I Série, n.º 84, de 02 de agosto de 1996.

66 Trata-se de uma estatueta que simboliza a imagem feminina da Autonomia Regional.

67 Ata n.º 65, Livro de Atas das reuniões da Direção.

68 Visível por exemplo nas declarações públicas do Secretário Regional do Turismo e Cultura: "*... anunciar que o Governo Regional diligencia neste momento para que, num futuro próximo, seja possível proporcionar um edifício próprio para funcionar como sede de várias actividades culturais. A Orquestra de Câmara da Madeira (..) Com este edifício poderemos reunir estes sectores que são fundamentais para a cultura da Madeira...*", in Diário de Notícias da Madeira, de 14 de março de 1996.

69 Publicada no Jornal Oficial da RAM, I Série, n.º 84, de 02 de agosto de 1996.

70 O novo espaço viria a ser inaugurado, depois de um período de obras de adaptação, numa cerimónia pública com a presença do Presidente do Governo Regional, em 10 de setembro, de 1997 (Ata n.º 4, Livro (2) de Atas das reuniões da Direção).

71 Caso do BANIF, para implementar o SITE da *Orquestra* na Net (Ata n.º 5, Livro (2) de Atas das reuniões da Direção).

72 Em maio de 1998 a *Orquestra* realizou vários concertos no continente Português em: Mirandela, Porto, Braga, Lisboa, Faro e Lagos (Ata n.º 11, Livro (2) de Atas das reuniões da Direção).

73 "*... Madeira Camerata pequeno grupo de instrumentistas de cordas, de 14 elementos, que atua no intervalo dos concertos da Orquestra, prevendo-se a realização de 7 concertos de música barroca, embora seja intenção tocar música contemporânea.*" (Ata s/n, de 19 de março de 1997, Livro (2) de Atas de tomadas de posse dos órgãos sociais e Assembleia Geral).

74 Dados constantes do Plano de Atividades de 1998/99 IN Ata n.º 9, Livro (2) de Atas das reuniões da Direção.

75 Afirmação do *Diretor Executivo* na Assembleia Geral de 11 de fevereiro de 1999 (Ata s/n, Livro (2) de Atas de tomadas de posse dos órgãos sociais e Assembleia Geral).

76 Ata n.º 9, Livro (2) de Atas das reuniões da Direção.

Associação, mediante o pagamento das despesas inerentes, conseguindo-se praticamente um equilíbrio das contas[77], a garantia de 7 concertos por mês, uma digressão da *Orquestra* ao Porto, Lisboa, Algarve e Valladolid e, sobretudo, a participação importante na gravação de um CD (edição Almasud) da *Orquestra Clássica da Madeira*, dirigida pelo maestro titular Roberto Perez, com o violinista de renome internacional ZakHar Bron[78]. A propósito desta edição, registe-se a opção contratual tomada pelo *Diretor Executivo*, sem custos para a Associação, mediante a celebração de um contrato onde a Associação *Orquestra Clássica da Madeira*, para além de um número de CDs assinalável que lhe são atribuídos sem custos, ainda assegura uma percentagem nas vendas, tudo "por conta" da cedência dos *direitos de autor*[79].

A partir de meados de 1999, vicissitudes várias assinalaram uma nova fase da Associação. Sem prejuízo, apesar de tudo, do empenho e do papel que o conjunto *Madeira Camerata* ainda desenvolve, já sem o Maestro que se havia demitido, ficando o conjunto liderado pelo *Concertino* da *Orquestra*[80], foi assegurada uma digressão pautada pelo sucesso ao Porto, Galiza, Lisboa (CCB) e Festival de Artes de Macau[81]. Efetivamente, a Associação começou a sentir dificuldades organizacionais e a *Orquestra* começou mesmo a denotar fragilidades, com saídas de alguns músicos, que levaram a *Direção* a apontar riscos de se assegurar a qualidade que vinha demonstrando[82]. Este é ainda um período marcado pela inevitabilidade de cessação das funções do Presidente da *Direção*, em virtude de incompatibilidade com o cargo público que desempenhava (Secretário Regional do Turismo e Cultura)[83], "obrigando" em consequência a uma redistribuição das funções e cargos pelos membros da *Direção*, tendo a vice-presidente (Margarida Pestana) assumido as funções de Presidente[84]. Sem prejuízo, a *Orquestra* ainda participa em alguns *Festivais Internacionais de Música* a convite, e suportados por estes, designadamente, em Coimbra, Vila Nova de Gaia e Sta. Maria da Feira.[85] Em termos de funcionamento organizacional registou-se ainda uma continuidade possível, que leva a manter-se a declaração de "utilidade pública", que a Associação gozava já desde o tempo da Orquestra de Câmara da Madeira e que se vê reiterada agora pelo Governo Regional da Madeira[86].

Da Associação *Orquestra Clássica da Madeira* à *Fundação Madeira Classic*

Em pleno dealbar do século XXI, as assinaladas vicissitudes colocaram no horizonte da Associação *Orquestra Clássica da Madeira* enormes dificuldades. Desde logo, em inícios do ano de 2000, a Presidente da *Direção* apresentou a sua demissão, que acaba por ser aceite, assumindo funções o Presidente da *Assembleia Geral* que ficará, simultaneamente, liderando ambos os órgãos a partir de 31 de maio 2000[87]. Por esta altura também, o *Diretor Executivo* pediu a cessação das suas funções[88]. Mas, para além deste fator de si já complexo pela turbulência organizacional que gerou, a realidade a que se assiste na *Orquestra,* é como caraterizada pela *Direção* em funções, claramente "dramática"[89], tal como descrito numa *Assembleia Geral* Extraordinária (11 de setembro de 2000) que haveria de ser convocada para analisar todo o processo que se estava a desenrolar[90]. Nesta reunião magna da Associação, fortemente participada pelas intervenções dos associados presentes, foi apresentado pelo Presidente da *Assembleia Geral* todo o cenário em curso que incidia numa intenção, agora materializada em carta enviada pelo Governo Regional através do Secretário Regional de Educação mandatado para a condução deste processo[91], que propunha a constituição de um grupo de trabalho conjunto, entre o Governo e a Associação, composto por 5 elementos (2

77 Afirmação do *Diretor Executivo* na Assembleia Geral de 29 de janeiro 1998 (Ata s/n, Livro (2) de Atas de tomadas de posse dos órgãos sociais e Assembleia Geral).

78 Ata n.º 16, Livro (2) de Atas das reuniões da Direção.

79 "*Contrato de Fixação Fonográfica*", datado de 25 de Novembro de 1999, onde a Associação fica com 200 CDs da 1.ª edição (de 1.000 exemplares) e, ainda, 25% de lucro nas vendas dos CDs pelos editores (Cláusula 4.ª).

80 João Norberto Gomes, Ata n.º 18, Livro (2) de Atas das reuniões da Direção.

81 Ata n.º 18, Livro (2) de Atas das reuniões da Direção.

82 "... sobre a análise do rendimento da *Orquestra*, a nível artístico, foi abordado um certo declínio na qualidade da prestação da OCM, ficando planeada uma reunião para tomar algumas medidas no sentido de ultrapassar a situação ..." (Ata n.º 18, Livro (2) de Atas das reuniões da Direção).

83 Ata n.º 19, Livro (2) de Atas das reuniões da Direção.

84 Passando esta ser a composição da *Direção* da Associação *Orquestra Clássica da Madeira*: Margarida Pestana (presidente), Teresa Brazão, João Norberto Gomes, Rui Correia (tesoureiro) e Agostinho Henriques.

85 Ata n.º 25, Livro (2) de Atas das reuniões da Direção.

86 Pelo Ofício n.º 0196, de 17 de Janeiro de 2000, a Presidência do Governo Regional da Madeira informa a Associação de que o seu pedido, feito a 10 de Janeiro, é deferido no sentido de: "... a "*Orquestra de Câmara da Madeira*" com nova designação de "*Orquestra Clássica da Madeira*", continua a ser uma pessoa colectiva de utilidade pública."

87 Atas n.os 30 e 32, Livro (2) de Atas das reuniões da Direção.

88 Ata n.º 30, Livro (2) de Atas das reuniões da Direção.

89 O *Diretor Executivo* demissionário informa mesmo que o Contrato programa com o Governo Regional, seria suspenso, não sendo aprovado no Plenário do Governo onde se encontrava a aguardar aprovação (Ata n.º 31, Livro (2) de Atas das reuniões da Direção).

90 Atas n.º 32, Livro (2) de Atas das reuniões da Direção.

91 Carta já anteriormente do conhecimento da *Associação*, uma vez que foi reportada na *Assembleia Geral* de 16 de fevereiro de 2000 (Ata s/n, Livro (2) de Atas de tomadas de posse dos órgãos sociais e Assembleia Geral). Na oportunidade também esta missiva, e todo o seu alcance, foi objeto de análise na reunião da Direção realizada no citado mês de Fevereiro de 2000 (Ata n.º 26, Livro (2) de Atas das reuniões da Direção.

elementos a designar pela Associação), cujo alcance seria invocando-se uma necessidade imperiosa de maximização de recursos viabilizar uma Orquestra (em lugar da *Orquestra Clássica da Madeira)* a ser criada no Conservatório de Musica da Madeira, tutela do Governo Regional. Na oportunidade o Presidente esclareceu ainda que esta proposta estava associada a uma decisão (já tomada pelo Governo Regional) de funcionamento no referido Conservatório de uma Orquestra[92], cujos executantes eram os professores do mesmo (que simultaneamente eram os músicos da *Orquestra*), o que colocava a *Orquestra Clássica da Madeira* num verdadeiro cenário de paralisação, uma vez que estava a ser exigida exclusividade aos músicos no Conservatório e, consequentemente, estes ficavam impossibilitados de continuarem a participar na *Orquestra Clássica da Madeira*.

Como enquadramento, em virtude de ser relevante para o funcionamento da Associação, é por esta altura que se "desenha", muito por impulso e com o patrocínio do Presidente da *Assembleia Geral* (também, da *Direção* como se viu), a defesa de um modelo organizacional de "tipo fundacional". É mesmo defendido por este a possibilidade de poder ser criada uma Fundação de direito privado[93], que congregasse no mesmo ato público constitutivo: a Associação *Orquestra Clássica da Madeira* (defende-se mesmo que devam ser os associados desta), o Governo Regional, a Câmara Municipal do Funchal e 2 a 3 empresas privadas. Ao que se anota nos registos da Associação, e consta da *Assembleia Geral* de 11 de Setembro de 2000[94], que terá existido o envio pelo Presidente da *Assembleia Geral* da Associação de uma carta ao Presidente do Governo Regional propondo este enquadramento (iniciativa visível também na Ata n.º 32, Livro (2) de Atas das reuniões da Direção).

Estando assim em curso, e nos termos de condução interna, todo um processo de restruturação de elevada complexidade, em face do manifesto alheamento que se pressente na gestão da Associação, assistiu-se à apresentação formal aos órgãos sociais, logo seguida à realização de mais uma *Assembleia Geral* extraordinária, em 18 de Outubro de 2000, da análise da proposta apresentada por uma comissão *ad-hoc*[95], cujo mandato foi de responder ao desafio de evitar uma paralisação da *Orquestra Clássica da Madeira* e, sobretudo, assegurar que a Associação mantivesse alguma ação artística. Nesse sentido, a referida comissão propôs, sendo aceite pelos associados, que o conjunto *Madeira Camerata* se mantivesse em atividade propondo-se simultaneamente, o que também mereceu provimento, a criação agora formal de uma "Comissão Administrativa" que assegurasse o funcionamento da Associação *Orquestra Clássica da Madeira*, perante o cenário de alguma desagregação diretiva existente (elementos diretivos demissionários) e enquanto não se efetivavam eleições, e se alcançava alguma estabilidade organizativa interna[96].

Eleições que se viriam a realizar em finais de 2000, num ano, particularmente, intenso e de elevada turbulência. Como resultado ficaram eleitos para os corpos sociais, os seguintes elementos: Miguel Albuquerque [presidente], José Manuel Oliveira, António Neto na *Assembleia Geral*; Sílvio Santos [presidente], David Vallat; Elita G. Amaral no *Conselho Fiscal*; e José Alberto Gonçalves [presidente], Paulo Amaral; Rui Correia [tesoureiro], João Norberto Gomes, Gil Manso na *Direção*[97].

Como relevante ação desta novel *Direção* registou-se um Protocolo entre o Conservatório e a Associação Orquestra Clássica da Madeira, celebrado em 31 de Julho de 2001 e homologado na mesma data pelo Secretário Regional de Educação. No essencial, este documento estabeleceu de forma tripartida um processo de colaboração em que a Associação *Orquestra Clássica da Madeira* assegurava toda a logística (apoio administrativo, instalações para ensaios, contabilidade analítica, *sponsorização*, instrumentos e arquivos musicais[98]), e no qual são definidas como: "Formas de Cooperação", a: "constituição de uma Direção de Orquestra, instituição de um Diretor Artístico, constituição de um Conselho Consultivo, repartição de responsabilidades financeiras, partilha de infraestruturas e de equipamentos" (Cláusula 3.ª).

Tratou-se ainda de um período onde se renova a existência

92 Em abono da realidade a ideia de protocolizar com o Conservatório de Música, pode afirmar-se tem uma incidência anterior entre ambas as instituições que radicará no Protocolo de 04 de Março de 1998. Neste é assumida pelas duas entidades dar viabilidade à criação da "Orquestra Juvenil da Madeira", na qual a *Orquestra Clássica da Madeira* se comprometia a apoiar a implementação, a organização e, fundamentalmente, a coordenação artística que assegurasse a qualidade exigida a uma Orquestra (clausula 3.ª). *Vide* Protocolo entre a Secretaria Regional de Educação, o Conservatório de Música da Madeira e Orquestra Clássica da Madeira, outorgado aos 04 de março de 1998 pelo Secretário Regional de Educação (ao tempo, Francisco Miguel A. Santos) e Presidente da Direção da Orquestra Clássica da Madeira (ao tempo, João Carlos Nunes Abreu).

93 A denominação proposta é de: "Fundação da Orquestra Clássica da Madeira" (Ata n.º 26, Livro (2) de Atas das reuniões da Direção).

94 Ata s/n, Livro (2) de Atas de tomadas de posse dos órgãos sociais e Assembleia Geral.

95 Criada na Assembleia Geral de 11 de Setembro de 2000, com a seguinte composição: José Manuel Oliveira [presidente], José Alberto Gonçalves e Rui Correia, em representação da Direção; Cíntia Palmeira, Hans Juergen Mayer e Robert Andrés, em representação dos Associados (erradamente, pensamos, fala-se em "amigos do Conservatório de Música da Madeira" (Ata s/n, Livro (2) de Atas de tomadas de posse dos órgãos sociais e Assembleia Geral).

96 Os elementos que integram esta Comissão são: José Alberto Gonçalves, Rui Correia e Gil Manso (Ata s/n, Livro (2) de Atas de tomadas de posse dos órgãos sociais e Assembleia Geral).

97 Ata de 13 dezembro de 2000 (Livro (2) de Atas de tomadas de posse dos órgãos sociais e Assembleia Geral).

98 No referido Protocolo é mencionado destinar-se a apoiar aquilo que se designa por: "*Orquestra de Música Clássica*".

em permanência de um novo Maestro titular (Rui Massena) e se prevê uma Direção orquestral conjunta, porquanto o citado Maestro se encontra também vinculado à docência no Conservatório. Este é um tempo onde se discute internamente, mandatando-se a Direção para contatar o Governo Regional, no sentido de ser construído um grande auditório, devidamente adequado em termos infraestruturais como espaço acústico para grandes eventos musicais, que permita albergar os concertos de uma *Orquestra Sinfónica*. Este era, de resto, um dos mais destacados anseios que a Madeira tinha, particularmente, poder evoluir a *Orquestra Clássica* para *Orquestra Sinfónica*[99].

Naquilo que se depreende, numa análise organizacional evolutiva da Associação *Orquestra Clássica da Madeira*, o final de 2001 corresponde ao fim de mais um ciclo, que antecipa aqueloutro, que subsequentemente haverá também de ser iniciado com o despontar da *Fundação Madeira Classic* (designação pela qual ficará conhecida a Fundação Orquestra Clássica da Madeira).

Uma análise ao período que se inicia com este novo modelo organizacional deixa antever, naqueles que são os seus contornos gerais, uma mudança de paradigma. Não só pela sua configuração organizacional (diremos mesmo: *reconfiguração*), como, ainda, por corresponder a uma *reengenharia* jurídica *ex novo*[100]. Efetivamente, ao promover uma Fundação de direito privado, na qual a Associação *Orquestra Clássica da Madeira* é fundadora, esta acaba por deixar de conduzir, *per si*, os desígnios da *Orquestra*, passando a ser uma entidade por sinal não tão ativa, de uma nova realidade jurídica/organizacional.

A complexidade que este novo ciclo encerra, aliado à importância que acaba detendo para o futuro da Associação aconselha-nos, portanto, a dedicar-lhe uma reflexão própria, mas que noutra oportunidade ensaiaremos.

Considerações Finais

Uma análise sobre aqueles que terão sido os primeiros 40 anos da Associação *Orquestra Clássica da Madeira*, instituição privada de interesse público, liderando uma *Orquestra*, que é hoje no panorama artístico em Portugal uma das mais antigas orquestras do país em atividade e comemora na presente temporada o seu 50.º aniversário, não se afigura fácil pela sua não linearidade organizacional, como antes se tentou pôr em evidência.

Artisticamente, análise epistemológica que não sendo a nossa área de investigação não prosseguimos com detalhe, mas que a sua real qualidade e ligação ao objeto principal da Associação *Orquestra Clássica da Madeira* o mereceria; sempre diremos, numa apreciação a todo o seu percurso, que se constata que a *Orquestra Clássica da Madeira* teve até ao momento uma "vida institucional" bastante rica e relevante que merecerá não obnubilar. Com presenças em festivais de música relevantes, como Macau, Madrid, Roma e Angola, realizou concertos ao mais alto nível nacional e internacional, bem como, esteve associada à estreia mundial de variadíssimas obras de compositores contemporâneos portugueses e estrangeiros. Merece mesmo destaque, também, as gravações com o reputadíssimo violinista Zakhar Bron, e uma série de 5 CDs com solistas portugueses, numa edição com obras de Mozart.

Para além de ter sido dirigida pelos Maestros titulares Madeira Carneiro, Tomás de Lima, Haydn Beeck, Augusto Pereira de Sousa, Raúl Gomes Serrão, Agostinho Henriques, Manuel Esteves, Victorino Gomes, Zoltán Santa, Roberto Pérez e Rui Massena, assinalam-se também os Maestros convidados nomeadamente, Gunther Arglebe, Silva Pereira, Fernando Eldoro, Merete Ellegaard, Paul Andreas Mahr, Manuel Ivo Cruz, Miguel Graça Moura, Álvaro Cassuto, Jaap Schröder, Luiz Isquierdo, Joana Carneiro, Cesário Costa, Paolo Olmi, Jean-Sébastian Béreau, Maurizio Dini Ciacci, Francesco La Vecchia, David Giménez.

Releva-se, a outro prisma, que a *Orquestra* atravessou um longo período, também ele rico de acontecimentos, numa sociedade em permanente mutação. Aqui, seguindo de perto aquilo que se passa nas organizações em geral, também a Associação *Orquestra Clássica da Madeira* atravessou vários momentos onde os formatos organizacionais e modos de governação interna mudaram.

Há muito que o paradigma da organização perfeita não existe. De resto, as orquestras, como as demais organizações, são interpenetradas pelo tempo e espaço que as ocupam, e elas mesmas integram (Senge, 1999). Acresce mesmo, que todas as organizações estão ligadas entre si, e nas suas diferentes partes, por fluxos de autoridade, de material de trabalho, de informação e de processos de decisão, também

99 Ata da Assembleia Geral de 21 de outubro de 2001 (Livro (2) de Atas de tomadas de posse dos órgãos sociais e Assembleia Geral).

100 Como se extrai da leitura da escritura pública celebrada a 08 de março de 2006, na Assessoria Jurídica da Presidência do Governo Regional, pelo Notário privativo do Governo Regional (Lic.º José António Câmara). Esta escritura pela natureza pública de uma das instituições (Região Autónoma, através do Governo Regional) seria aprovada, previamente, pela Resolução do Plenário do Governo n.º 234/2006, de 02 de março.

eles de natureza informacional (Mintzberg, 1995). Por isto, a possibilidade de poder existir uma *Orquestra*, definitivamente organizada e modelar, que pudesse ser replicada ou copiada, não existe, e isto sem prejuízo de as orquestras, no caso até a orquestra sinfónica, ser para alguns, no caso Drucker (1989), um modelo organizacional cativante.

De resto, dir-se-á que subjacente a esta análise contextualizadora e envolvente, está a institucionalização nas organizações do conceito heurístico de aprendizagem organizacional desenvolvido pelos teóricos: "*criam-se novas entidades: nascem as organizações aprendentes*" (Gherardi, 2006: 6). Ademais, a necessidade de as organizações necessitarem de aprender hoje, mais do que nunca, devido à crescente intensificação da competição, dos avanços tecnológicos e de alterações nas práticas daqueles que "vivem" a instituição, leva a que cada organização se deva considerar uma "*learning organization*" (Garvin, Edmondson & Gino, 2008). É que, à medida que o conhecimento e as capacidades vão ficando obsoletos em virtude da incerteza e mudança que caracterizam o mundo atual (Giddens, 1996), mais evidente parece tornar-se a necessidade, para as organizações (mas também para os que as integram), de aumentarem a capacidade de aprendizagem habilitando-se com novas aptidões, mais sensibilidade e maior flexibilidade para responderem com sucesso àquelas alterações.

O reconhecimento da existência de fatores psicológicos e organizacionais que levam as organizações, os indivíduos e os grupos a resistir a essas mudanças (Edmondson, 1996, 1999, 2002), mas sobretudo naquilo que possa ser a criação das respostas necessárias para conhecer, antecipar e, depois, ultrapassar essas resistências, acaba podendo ser a chave para o sucesso.

Aqui, a Associação *Orquestra Clássica da Madeira* foi tentando, muito por mérito daqueles que abnegadamente a integraram e conduziram, nas múltiplas áreas da sua atuação, quer no comportamento organizacional, na gestão de operações, na estratégia e na dinâmica (Edmonson & Moingeon, 1998) tudo a par com uma envolvente artística (seu efetivo *core bussiness*); preenchem certamente os ingredientes necessários a ter assegurado meio século de existência e poder enfrentar o futuro, ultrapassando os obstáculos que ainda se lhe coloquem no caminho.

Referências Bibliográficas

Alves, J. E. (2013a). "Passado, presente e futuro da governação educativa na Região Autónoma da Madeira" em *Revista Portuguesa de Educação*, 26(1), pp. 349-376.

Alves, J. E. (2013b). "Momentos da Governação Educativa na Madeira no Pós-Autonomia" em Alice Mendonça (org.) (Ed.), *Futuro da Escola Pública. Políticas Educativas/Práticas Pedagógicas* (pp. 80-93). Funchal: CIE-UMa 2013.

Carita, R. (2013). *História do Funchal.* Funchal: Associaçao Académica da Universidade da Madeira.

Carita, R. (2008). *Funchal, 500 Anos de História.* Funchal: Coleção Guias do Funchal, E.M.

Clode, L. P. (1983). *Registo Bio-bibliográfico de Madeirenses, Sécs. XIX e XX.* Funchal: Caixa Económica do Funchal.

Drucker, P. (1989). *The new realities.* New York: Harper@row.

Edmondson, A. (1996). "Learning From Mistakes is Easier Said Than Done: Group ans Organizational Influences on the Detection and Correction of Human Error" em *Journal of Applied Behavioral Science*, 32(1), pp. 5-28.

Edmondson, A. (1999). "Psychological Safety and Learning Behavior" em Work Teams. *Administrative Science Quarterly*, 44(2), pp. 350-383.

Edmondson, A. (2002). "The Local and Variegated Nature of Learning" em Organizations: A Group-Level Perspective. *Organization Science*, 13(2), pp. 350-383.

Edmondson, A., & Moingeon, B. (1998). "From Organizational Learning to the Learning Organization" em *Management Learning*, 29(1), pp. 5-20.

Garvin, D., Edmondson, A., & Gino, F. (2008). "Is Yours a Learning Organization?" em *Harvard Business Review*, 86(3), pp. 109-116.

Gherardi, S. (2006). *Organizational Knowledge: The Texture of Workplace Learning.* Oxford: Blackwell Publishing.

Giddens, A. (1996). *As consequências da Modernidade.* Oeiras: Celta Editora.

Mintzberg, H. (1995). *Estrutura e Dinâmica das Organizações.* Lisboa: Publicações Dom Quixote.

Quintal, J. F. (27 de 01 de 2014). Fundação da Orquestra de Câmara da Madeira (memórias de um fundador). (J. E. Alves, Entrevistador) Funchal (DSEAM).

Senge, P. (1999). *A quinta disciplina: arte e prática da organização que aprende.* (G. Z. Neto, Trad.) Rio de Janeiro: Bestseller.

Outros Textos e Documentos Citados

Contrato de Fixação Fonográfica entre Orquestra Clássica da Madeira e Quociente de Imagem, Lda. (25 de novembro de 1999).

Escritura pública de criação da Fundação Madeira Classic, Livro 266, folhas 35 (Assessoria Jurídica da Presidência do Governo Regional 08 de março de 2006).

Escritura pública de criação da Associação Orquestra Clássica da Madeira, 243-C, do Livro de notas para escrituras (3.º Cartório Notarial do Funchal 12 de março de 1998).

Escritura pública de criação da Associação Orquestra Câmara da Madeira, 58, do livro 88-B (2.º Cartório Notarial do Funchal 17 de maio de 1984).

Livro de Atas de tomadas de posse dos órgãos sociais e Assembleia Geral da Associação Orquestra de Câmara da Madeira.

Livro (2) de Atas de tomadas de posse dos órgãos sociais e Assembleia Geral da Associação Orquestra de Câmara da Madeira.

Livro de Atas das reuniões da Direção da Orquestra de Câmara da Madeira.

Livro (2) de Atas das reuniões da Direção da Orquestra de Câmara da Madeira.

Protocolo de colaboração institucional, celebrado entre o Conservatório – Escola de Artes da Madeira e a Associação Orquestra Clássica da Madeira. (31 de julho de 2001).

Protocolo entre Secretaria Regional de Educação, Conservatório de Música da Madeira e Orquestra Clássica da Madeira. (04 de março de 1998).

Resolução n.º 933/96. (02 de agosto de 1996). *Jornal Oficial da Madeira, 84, I.ª Serie*, 5.

Resolução n.º 934/96. (02 de agosto de 1996). *Jornal Oficial da Madeira, 84, I.ª Série*, 5.

Motivação, Autenticidade e Pragmatismo em Projetos[1]

Motivation, Authenticity and Pragmatism in Projects

André Fernandes da Cunha
Secretaria Regional da Educação e Recursos Humanos
(Governo Regional da Madeira)
andre.cunha@madeira-edu.pt

RESUMO

A conexão do processo de ensino-aprendizagem com projetos escolares desafia a escola como organização e obriga os agentes educativos a ligarem-se à comunidade. A participação da comunidade na escola está estatuída legalmente, mas o modo como se processa no dia a dia depende dos agentes educativos e das relações que estes estabelecem dentro e fora do contexto escolar estrito.

O texto lança uma perspetiva alternativa sobre fatores determinantes no sucesso dos projetos, em especial nas artes, centrada na motivação, na autenticidade e no pragmatismo. Começa na relação professor-aluno, no quadro do processo de ensino-aprendizagem, e termina na relação entre escola e comunidade, no contexto da criação de valor pelas organizações. No percurso, utiliza referências tão díspares como o tipo de motivação, as relações bióticas ou a captura de externalidades.

Mais do que um postulado sobre organização, traz o desafio para um olhar diferente sobre os projetos na escola, sobre o seu impacto e sobre a sua relação com a comunidade.

Palavras-chave: Artes; Escola; Aprendizagem; Motivação; Gestão de Projetos; Gestão Organizacional

ABSTRACT

Connection of the teaching-learning process with scholar projects challenges the School as an organization, and requires school staff to connect with the community. Legal framework defines community participation in school, but the way it occurs on day-to-day activities depends on the school staff and the relationships established inside and outside of the strict scholar context.

This paper uses an alternative perspective on the determinants for success of projects, especially in arts, focused on motivation, authenticity and pragmatism. Starting from the teacher-student relationship in the teaching-learning process, it ends at the interactions between school and community looking for creating value for organizations. It uses references as distinct as the type of motivation, the biotic relationships or the capture of externalities.

More than a postulate about organization, it brings a different look on scholar projects and on their impact and relationship with the community.

Keywords: Arts; School; Learning; Motivation; Project Management; Organizational Management

1 Comunicação apresentada ao *IV Congresso de Educação Artística*, no Funchal, em 2013-09-06.

A relação entre escolas e comunidade envolvente é o contexto em que o autor apresenta o quadro de referências de que se tem socorrido no desenvolvimento de atividades do âmbito educativo e artístico.

Neste texto, valoriza-se uma mesoabordagem que interligue e articule o estudo de elementos macro e microestruturais na organização-escola, tal como preconiza Licínio C. Lima, e propugna-se "(...) a recusa em considerar a organização escolar de forma insular, através de análises atomizadas, como se se tratasse de um universo fechado e isolado do contexto macrossocial" (2008: 7-8). Começando na pessoa, passando pelo grupo e chegando ao contexto, interligam-se diversos níveis estruturais no desenvolvimento de atividades.

O entendimento da escola como organização deixa espaço aberto para se valorizar as pessoas que a definem, pois como se refere na obra "Organizações Positivas": "As pessoas não são recursos – são a própria organização. As pessoas não são da organização – são a organização." (Cunha, Rego, & Cunha, 2007: 478).

Processo de Ensino-Aprendizagem

Ao nível da microestrutura, numa atividade escolar baseada no processo de ensino-aprendizagem, as pessoas centrais são os alunos e os professores envolvidos, secundados pelos restantes agentes educativos e pela comunidade. A relação pedagógica professor-aluno está no fulcro dos projetos escolares e o processo de ensino-aprendizagem (PEA) deve ser o primeiro foco do professor, mesmo no âmbito de atividades opcionais, como o são parte dos projetos de Educação Artística.

Parte-se de uma visão em que as aprendizagens artísticas específicas em conhecimentos e competências são enquadráveis pela Estética, pela Semiótica e/ou pela Motricidade. Nesta análise, a fruição proporcionada pela Estética (conceito historicamente polissémico) implica uma apreciação sensitiva da arte, independentemente de se alicerçar em conceitos como o belo e o feio, ou na ideia de "obra aberta" proposta por Umberto Eco (Mendonça & Oliveira, 2010), em que a ambiguidade se interliga com a diversidade de interpretações. Longe de negar a ligação entre Estética e Semiótica patente no pensamento do autor italiano (Kirchof, 2013), considera-se a sua ideia alargada de Semiótica, enquanto "(...) estudo da semiose em todas as suas formas, e semiose é um processo que está localizado em muitos níveis diferentes, sempre que algo está no lugar de outra coisa em algum aspeto ou capacidade, e estabelece uma relação entre um signo, o seu objeto e o seu interpretante - como disse Peirce." (Eco, 1994: 2), mas destrinça-se uma da outra, pois só é relacionável o que não é confundível.

Esta delimitação, necessariamente artificial, do enquadramento das aprendizagens artísticas específicas facilita a perceção do alcance pedagógico das atividades artísticas educativas. Prosseguindo este esforço, considera-se, por fim, a Motricidade como "referente a sensações conscientes do ser humano em movimento intencional e significativo no espaço-tempo objetivo e representado, envolvendo perceção, memória, projeção, afetividade, emoção, raciocínio", que "se evidencia em diferentes formas de expressão (...)" e que "se configura como processo, cuja constituição envolve a construção do movimento intencional (...)" (Kolyniak Filho, 2010: 55).

Retornando ao PEA, a aprendizagem nas atividades físicas – como o são, com mais motricidade fina ou mais motricidade global (Godtsfriedt, 2010), as atividades artísticas – centra-se, em grande medida, na execução de tarefas motoras com sucesso pelo aprendente. Piéron (1985) e Siedentop (1991), entre outros autores, aludem a vários fatores determinantes na eficácia de ensino, como sejam o tempo potencial de aprendizagem (TPA), a informação de retorno (*feedback* pedagógico), o clima da aula/sessão ou a organização das tarefas. Carreiro da Costa (1998: 441) define o tempo potencial de aprendizagem como "o tempo que o aluno passa empenhado na prática de uma tarefa específica (relacionada com os objetivos de aprendizagem) e com uma percentagem elevada de sucesso (à volta dos 80%)".

Mesmo que o clima da aula seja positivo, que as tarefas estejam bem organizadas e que as informações de retorno sejam adequadas (em qualidade e quantidade), o tempo potencial de aprendizagem continua a ser o fator mais relevante para a eficácia do ensino. Como se pode ver, o TPA engloba a qualidade e a quantidade do tempo de prática, pelo que se torna relevante no planeamento e na condução de aulas ou de sessões práticas. Na organização de atividades, a gestão dos diferentes tempos é crucial, pelo que o pensamento na base deste conceito – centrado na eficácia e na eficiência – poderá ser alvo de transferência ou

de adaptação para outras realidades.

Motivação

Noutra lógica de análise das atividades dos seres humanos, mais focada na psicologia, a motivação assume um papel fulcral. Importa avocar a diferença entre motivação extrínseca e intrínseca no contexto pedagógico, perfeitamente aclarada por Rocha & Serpa (2009, pp. 27-30). Velar pela motivação intrínseca – centrada na tarefa – torna-se essencial, pois as aprendizagens e a vontade de continuar a aprender numa área específica tendem a desvanecer-se sem este tipo de motivação, em especial quando o contexto se torna menos apelativo.

Também no âmbito das organizações, a motivação intrínseca é fulcral para os resultados de longo prazo das atividades e deve ser tida em consideração no planeamento e na gestão das mesmas. Em especial numa atividade opcional, conseguir alterar a motivação extrínseca para intrínseca deverá ser um dos primeiros objetivos para garantir a continuidade da mesma e a participação efetiva das pessoas que aderiram. Em atividades artísticas opcionais, é usual os iniciados chegarem com motivações extrínsecas (passar o tempo, conhecer pessoas, ganhar estatuto social ou até viajar). Conseguir que a motivação intrínseca assuma a primazia consolida as aprendizagens, torna-as significantes e facilita – no longo prazo e em contexto diferente – o retorno do indivíduo à mesma atividade. Por exemplo, alguém que desenvolva uma motivação intrínseca para a dança tenderá a envolver-se, no futuro, como praticante, como espetador ou até como organizador desta atividade artística. No fim de contas, uma das finalidades da educação artística não será exatamente este envolvimento de longo prazo com a arte?

Os projetos educativos de artes apresentam diversas oportunidades para a satisfação dos alunos, devido à variedade de papéis disponíveis no grupo. Esta variedade facilita a criação de tarefas educativas em que a motivação intrínseca pode prevalecer, por via do maior envolvimento dos alunos.

Organização e Projeto

Um grupo escolar pode ser uma micro-organização dentro da organização-escola. Esta perspetiva torna-se evidente quando grupos artísticos ou desportivos assumem uma autonomia formal ou, por vezes, a independência perante a escola onde se desenvolveram.

A escola, enquanto organização, desenvolve processos e projetos. Enquanto o processo se caracteriza por congregar procedimentos predeterminados para gerar resultados conhecidos, o conceito de projeto abrange três aspetos essenciais: planeamento (esforço), duração (prazo) e objetivo (resultado). Segundo o Project Management Institute, projeto define-se como "esforço temporário empreendido para criar um produto, serviço ou resultado determinado" (2012: 12).

No desenvolvimento de um projeto, torna-se essencial ter noção destes componentes. Fora do contexto da metodologia de desenvolvimento de atividades, uma referência assume-se como o coração de uma atividade, em especial quando é um projeto: a autenticidade. Quantas vezes um evento bem organizado, com objetivos claros e pertinentes, planeamento e gestão conseguidos, destinatários conquistados deixou, no fim, um certo "amargo de boca"? Numa interpretação que não deixa de ser pessoal, aquilo que muitas vezes faltou foi a sensação de experimentar algo autêntico.

Em contexto pedagógico, por muitas técnicas que se tenha e por muito bom que se seja na profissão docente, se os destinatários finais – as crianças, os alunos, os jovens, até os adultos – sentirem que as aprendizagens proporcionadas não têm autenticidade, o resultado não será o melhor, pois "(...) a fim de aprender de forma eficaz e desenvolver a sua confiança e competência, os alunos necessitam de ter experiências de aprendizagem autênticas." (Russell-Bowie, 2012: 71).

Dinham (2011: 18) sublinha esta procura pela autenticidade: "Nesta fase, o que é mais importante é entender que a diferença entre educação artística autêntica e o que é muitas vezes proporcionado como educação artística – mas é melhor caracterizada como atividade ocupacional e ocupação de tempos livres – está, principalmente, na abordagem (...)".

A opção por atividades fátuas, sem conteúdo ou significado genuínos representa, bastas vezes, um desperdício de recursos e de motivações das pessoas ou das organizações envolvidas. Em cada organização, a procura de autenticidade do seu produto (entendido como bem ou serviço) é valorizada pelos seus elementos, pelos seus destinatários e pelas entidades com que se relaciona. Neste quadro de pensamento, a coerência interna de uma atividade e a motivação intrínseca dos seus participantes transportam a própria autenticidade para o produto, seja artístico ou educativo.

Marketing

Olhando para uma atividade como um produto, assoma como fundamental a necessidade de o colocar num mercado. Se a atividade organizada deve cativar os participantes, fará sentido considerar o contributo do *marketing*, definido como "processo económico e social que se destina a satisfazer as necessidades de um grupo social através de atividades de produção e troca de produtos" (Associação Industrial Portuguesa – Confederação Empresarial, 2007: 30).

Em atividades opcionais, que dependem das escolhas dos destinatários, o mercado tende a ser mais aberto, o que torna exigível a consideração do *marketing-mix* ou composto mercadológico (Associação Industrial Portuguesa – Confederação Empresarial, 2007). Os seus componentes básicos serão produto, comunicação, distribuição e preço. A estes podem somar-se outros, consoante o tipo de *marketing* em causa.

Por tudo isto, nas escolas, as escolhas de pais e alunos são relevantes em atividades opcionais, o que nos obriga a recorrer ao *marketing*, em especial se estivermos a falar de projetos, pois estes apresentam uma temporalidade própria. O *marketing* deve servir, assim, para adaptação e ajustamento do projeto às necessidades reais, com uma lógica de pragmatismo.

Relações Organizacionais

Uma organização, como a escola, funciona com finalidades e objetivos, procurando gerar determinados resultados. Sendo um sistema aberto, interage com o contexto, pelo que se relaciona com a comunidade. Enquanto organização, estabelece relações com outras organizações.

Ludwig von Bertalanffy, criador da Teoria Geral dos Sistemas, comparou as organizações a seres vivos, tendo os seus seguidores verificado semelhanças e dissemelhanças (Hofkirchner, 2008).

Partindo desta ideia, outra referência centra-se nas relações bióticas, com analogias entre as relações dos seres vivos e as relações entre organizações. Nas relações favoráveis, surgem mutualismo, simbiose e comensalismo, enquanto nas desfavoráveis emergem competição, antagonismo e exploração. Tipificando as relações que a organização estabelece, tem-se uma noção do real impacto que o trabalho desenvolvido origina.

Externalidades

Para completar este quadro de referência das organizações, impõe-se uma reflexão complementar. Assim, para além das relações estatuídas legalmente e dos resultados espectáveis das relações entre organizações, o trabalho das escolas tem efeitos sobre a comunidade que se enquadram numa outra lógica e que se podem definir como externalidades. Sintetizando o pensamento de José Belbute em 'Externalidades: O que "não-Economistas" devem saber.' (Belbute, 2008), um agente produz externalidades sobre outrem quando afeta o seu bem-estar e não existe compensação associada. Deste modo, a uma externalidade positiva está associado um benefício e a uma externalidade negativa está associado um dano (entendido como custo ou prejuízo).

Uma externalidade negativa clássica é a poluição. Por exemplo, se um grupo de artes plásticas optar por usar tintas biodegradáveis, mitigará a externalidade negativa causada pelos resíduos que produz. Por outro lado, potenciar as externalidades positivas será, igualmente, relevante. Como exemplo, considere-se a formação proporcionada por um grupo escolar de instrumentos de sopro de um determinado lugar, em que exista uma filarmónica. As aprendizagens que os alunos façam na escola podem proporcionar um aumento da base de recrutamento dessa banda. A existência do grupo de instrumentos de sopro na escola gerará, desta forma, uma externalidade positiva.

Aqui surge outro ponto essencial para as organizações que é a de se perceber quem captura as externalidades criadas. A partir da sua identificação, poderá fazer sentido solicitar a cooperação dessa organização ou dessa pessoa que captura as externalidades. Neste exemplo, poderia ser uma colaboração do maestro da banda filarmónica num evento do grupo ou numa palestra na escola, o que acabaria por concretizar uma retroalimentação da atividade. A ética na gestão também passa por reduzir a produção de externalidades negativas das atividades escolares e de aumentar a criação de externalidades positivas, de preferência com a sua captura a gerar retroalimentação das próprias atividades. Apesar disso, num contexto ético, a tentativa de

gerar retroalimentação a partir de externalidades positivas inexistentes é incorreta.

Torna-se, assim, evidente a necessidade de criação de valor na e pela organização; outra referência que se considera essencial na vida organizacional.

Criação de Valor

A organização deve envolver as suas partes interessadas (*stakeholders*), pois evita problemas e minimiza riscos no processo organizacional, mesmo que não amplifique o resultado final. Para atender às necessidades dos intervenientes e garantir uma existência duradoura, necessita de criar valor. O que é isto de criar valor? Para Philip Kotler, mencionado por Portela (2011: 8), "o valor entregue ao consumidor é a diferença entre o valor total esperado e o custo total do consumidor"; pelo que, de forma simplificada, cria-se valor quando o benefício é maior do que o custo. Ambrosini e Bowman defendem um conceito de criação de valor constituído por duas componentes distintas: o valor de uso e o valor de troca, a que fazem referência Leal & Fernandes (A Criação de Valor em Portugal, 2010, pp. 8-9). O valor de uso diz respeito, por exemplo, à valorização subjetiva que um espetador faz da utilidade de uma peça de teatro. O valor de troca será o valor real da peça de teatro no momento em que o espetador decide dar outro bem em troca de assistir ao espetáculo. Como se depreende, a perceção desta questão é essencial na gestão da agenda de um grupo artístico.

De todo o modo, a criação de valor pode não ser estritamente económica e ser até intangível. Quando se ensina ao aluno uma escala de dó menor ou se lhe proporciona um momento para expressão da sua criatividade plástica, cria-se valor para essa pessoa. Esse valor pode até ser apenas emocional, por via da satisfação das aspirações do aluno. Naturalmente, a inovação (inclusivamente a pedagógica) pode determinar uma decisão em que o resultado final não garanta valor, mas em que os procedimentos apresentem valor intrínseco. O caminho, por vezes, é mais relevante do que o destino.

As organizações e as pessoas que as compõem devem ter presente a necessidade de criarem valor, para dentro e para fora das suas organizações. Pelo referido, será fácil entender que este é o caminho acertado nas relações com a comunidade cultural envolvente.

No entanto, as pessoas que pertencem a determinada organização têm interesses próprios que não coincidem com os da organização, nem a esses se limitam; tal como já era inteligível nos clássicos e díspares trabalhos de Elton Mayo (Mayo, 1945), criador da Teoria das Relações Humanas, e de Max Weber (Hummel, 2008), que teorizou a Burocracia, ainda na primeira metade do século XX. Deste modo, os agentes educativos no contexto da organização-escola têm motivações próprias e estabelecem relações autónomas com a comunidade, muitas vezes marcadas pela informalidade.

Conclusão

Relativamente à pessoa, o esforço deverá centrar-se no processo de ensino-aprendizagem e o enfoque deverá ser na motivação intrínseca. No tocante ao grupo, o esforço deverá centrar-se na criação de valor e o enfoque deverá estar na autenticidade do produto. Quanto ao contexto, o esforço deverá centrar-se no *marketing* e nas relações, colocando o enfoque no pragmatismo.

Congregando estas ideias, será de notar que, por muito adequado que o *marketing* esteja em relação ao contexto, se o produto não possuir autenticidade, o aluno aperceber-se-á e a motivação intrínseca tenderá a diminuir. Em consequência, os resultados do projeto poderão ser tíbios e os efeitos pedagógicos de longo prazo esfumar-se-ão.

A escola-organização poderá desenvolver atividades relevantes para a comunidade se rendibilizar recursos e pessoas, cooperando com entidades externas ao sistema educativo. No entanto, deverá manter o foco de organização, decisão e controlo, para garantir os efeitos pedagógicos das atividades. Por isso, "criar parcerias, estabelecer sinergias e potenciar os contributos de cada pessoa ou grupo são passos importantes na criação de valor, em especial em projetos de serviço público". (Cunha & Onofre, 2013: 39).

Referências Bibliográficas

Associação Industrial Portuguesa – Confederação Empresarial (2007). *Gestão de Marketing – Manual de Formação*. Porto: Associação Industrial Portuguesa – Confederação Empresarial.

Belbute, J. (janeiro de 2008). *Externalidades: O que "não-Economistas" devem saber*. Obtido em 01 de setembro de 2013, de Universidade de Aveiro: http://www.ua.pt/ii/ocupacao_dispersa/ReadObject.aspx?obj=4876.

Carreiro da Costa, F. (1998). "Condições e factores de ensino-aprendizagem e condutas motoras significativas: uma análise a partir da investigação realizada em Portugal" em A. C. Universidade (Ed.), *Educación física e deporte no século XXI. VI Congreso Galego de Educación Física (1996. A Coruña). Congreso Internacional de Intervención en Conductas Motrices Significativas.* (pp. 427-454). A Coruña: Universidade da Coruña.

Cunha, A. F., & Onofre, M. (2013). *Relatório de Atividade Profissional para Obtenção do Grau de Mestre em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário.* Oeiras: Universidade Técnica de Lisboa - Faculdade de Motricidade Humana.

Cunha, M. P., Rego, A., & Cunha, R. C. (2007). *Organizações Positivas* (1.ª ed.). Lisboa, Portugal: Publicações Dom Quixote.

Dinham, J. (2011). *Delivering authentic arts education* (1st ed.). South Melbourne: Cengage Learning Australia Pty Limited.

Eco, U. (julho de 1994). *Semiotica e filosofia del linguaggio.* Obtido em 02 de setembro de 2013, de Umberto Eco: http://www.umbertoeco.it/CV/Semiotica%20e%20Filosofia%20del%20Linguaggio.pdf.

Godtsfriedt, J. (abril de 2010). "Desenvolvimento motor: motricidade global e fina" em *Lecturas, Educación Física y Deportes, Revista Digital*, Ano 15 - n.º 143, p. 1.

Hofkirchner, W. (17 de junho de 2008). Obtido em 02 de setembro de 2013, de Bertalanffy Center for the Study of System Science: http://www.bertalanffy.org/media/pdf/pdf41.pdf.

Hummel, R. P. (2008). "Introduction: Understanding Bureaucracy" em R. P. Hummel, *The bureaucratic experience: the post-modern challenge.* Armok, N.Y.: M.E. Sharpe.

Kirchof, E. R. (2013). *Estética e semiótica de Baumgarten e Kant a Umberto Eco* (1.ª ed.). Porto Alegre: EDIPUCRS.

Kolyniak Filho, C. (dezembro de 2010). "Motricidade e aprendizagem: algumas implicações para a educação escolar" em *Construção Psicopedagógica*, 18(17), pp. 53-66.

Leal, V. S., & Fernandes, A. C. (2010). *A Criação de Valor em Portugal.* Lisboa: Instituto Superior Técnico.

Lima, L. (2008). *A escola como organização educativa: uma abordagem sociológica* (3.ª ed.). São Paulo: Cortez Editora.

Mayo, E. (1945). *The Social Problems of an Industrial Civilization* (Fourth Printing ed.). Boston: Harvard University - Graduate School of Business Administration.

Mendonça, A. C., & Oliveira, A. P. (2010). *Umberto Eco e o conceito de "obra aberta".* Obtido em 02 de setembro de 2013, de Sociedade Brasileira para o Progresso das Ciências, Registros da 62.ª Reunião Anual da SBPC: http://www.sbpcnet.org.br/livro/62ra/resumos/resumos/3077.htm.

Piéron, M. (Janeiro-Fevereiro de 1985). "Análise de Tendências na Formação dos Professores das Actividades Físicas" em *Revista Horizonte*, vol. I - n.º 5, p. III.

Portela, C. B. (2011). *Artigo: O Marketing e o Comportamento do Consumidor*. Obtido em 03 de setembro de 2013, de VIII Congresso Virtual Brasileiro - Administração: http://www.convibra.com.br/upload/paper/adm/adm_3488.pdf.

Project Management Institute. (2012). *PMI Lexicon of Project Management Terms Version 2.0.* Obtido em 03 de setembro de 2013, de Project Management Institute: http://www.pmi.org/PMBOK-Guide-and-Standards/PMI-lexicon.aspx.

Rocha, C., & Serpa, S. (2009). *A Motivação de Adolescentes do Ensino Fundamental para a Prática da Educação Física Escolar*. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.

Russell-Bowie, D. E. (2012). "Developing Preservice Primary Teachers' Confidence and Competence in Arts Education using Principles of Authentic Learning" em *Australian Journal of Teacher Education*, 37(1), pp. 59-74.

Siedentop, D. (1991). *Developing Teaching Skills in Physical Education.* Mountain View (CA): Mayfield Publishing Company.

Problemas Centrais da Educação Artística: Reflexões sobre a Atualidade e Desafios para o Futuro

Central Problems of Art Education: Reflections on the Present Time and Challenges for the Future

Paulo Esteireiro
Centro de Estudos de Sociologia e Estética Musical – Universidade Nova de Lisboa
Direção de Serviços de Educação Artística e Multimédia (Madeira)
paulo.esteireiro@gmail.com

RESUMO

O presente ensaio tem como principal propósito identificar os problemas centrais da educação artística na atualidade. Com esse intuito, entrevistaram-se 25 especialistas da área da educação artística para saber a sua opinião sobre os principais problemas e desafios a ultrapassar a curto e médio prazo. De modo a categorizar as reflexões recolhidas, analisaram-se três estudos relevantes realizados em pleno século XXI sobre estratégias de futuro para a educação artística, procurando as principais medidas aí sugeridas, bem como as principais categorias utilizadas. Finalmente, termina-se o ensaio com breves considerações sobre a educação artística na Região Autónoma da Madeira, apresentando os seus pontos fortes e sugerindo algumas oportunidades de melhoria de acordo com as medidas propostas nos estudos e nas opiniões realizadas pelos especialistas entrevistados.

Palavras-chave: Problemas Centrais da Educação Artística; Relatório Interministerial para a Educação e Cultura; Roteiro para a Educação Artística da UNESCO; Educação Musical do Século XXI no Reino Unido; Medidas e Programas a Implementar

ABSTRACT

The main purpose of this paper is to identify the core problems of art education nowadays. With this intention, 25 experts in the field of arts education were interviewed to know their opinion about the key issues and challenges of arts education in the near future. In order to categorize the reflections collected, three relevant studies about future strategies for arts education were analyzed, looking for the key measures suggested therein and the main categories used. Finally, the essay ends with brief considerations about art education in the Autonomous Region of Madeira.

Keywords: Central Problems of Art Education; Interministerial Report for Education and Culture; Road Map for Arts Education of UNESCO; Musical Education in the 21st Century in the UK; Measures and Programs to Execute

A área da Educação tem demonstrado ter alguma dificuldade em acompanhar as mudanças culturais e sociais que vivemos nas últimas décadas. Numa sociedade em constante mudança, uma consequência natural é a necessidade de contínuo aperfeiçoamento e ajuste dos processos de ensino e aprendizagem, de modo a que os indivíduos e os grupos se preparem adequadamente à sua integração na sociedade. Neste processo de ajustamento dos processos de ensino e aprendizagem, uma etapa crucial é a compreensão das mudanças sociais e culturais ocorridas e do modo como a educação pode responder a essas mesmas mudanças.

Neste âmbito, este ensaio tem como principal propósito contribuir para uma melhor compreensão das alterações ocorridas, a decorrer ou que irão acontecer a médio prazo na área das artes. Consequentemente, pretende-se igualmente extrair conclusões que ajudem a definir os principais problemas da educação artística na atualidade e, naturalmente, sugerir algumas medidas ou propostas de soluções intuitivas em jeito de ensaio.

Assim, defende-se neste texto que a definição com rigor dos problemas prioritários do domínio da educação artística é um dos mais importantes objetivos dos intervenientes e decisores das áreas artísticas. Só sabendo quais são as áreas em mudança e os principais problemas da atualidade é possível definir de forma esclarecida e eficaz as principais áreas em que se deve colocar recursos e despender energias, quer ao nível dos estudos académicos, quer ao nível político, quer ao nível das práticas educativas nas escolas.

Com estes propósitos, considerou-se que seria prolífico fazer um ponto da situação da educação artística em Portugal ouvindo 25 especialistas deste domínio, entre docentes, investigadores, decisores políticos, artistas, quadros superiores na área das artes e empresários do sector. A todos foi colocada a seguinte questão:

> Vivemos numa época de fortes mudanças sociais, que inevitavelmente influenciam a área da educação e das artes. No estado atual do ensino, que desafios se colocam aos intervenientes da educação artística nas próximas décadas?

Tendo em consideração que existem alguns estudos relevantes que têm abordado a questão do futuro da educação artística, as reflexões recolhidas foram enquadradas e categorizadas, com base nos princípios teóricos e conceptuais de três estudos realizados por um conjunto de especialistas ingleses e portugueses sobre a educação musical e artística: *Relatório do Grupo de Trabalho – Ministério da Educação e Ministério da Cultura* (Xavier, 2004); *Roteiro para a Educação Artística – Desenvolver as Capacidades Criativas para o Século XXI* (*Roteiro*, 2006); e *Music Education in the 21st Century in the United Kingdom – Achievements, analysis and aspirations* (Hallam e Creech, 2010).

De modo a apresentar os resultados alcançados neste breve ensaio, estruturou-se o texto da seguinte forma:

1. Estudos sobre educação artística, onde se apresenta de forma sintética três estudos sobre o futuro da educação artística, evidenciando categorias, objetivos e medidas aí defendidas;
2. Reflexões dos agentes de educação artística, em que se expõem algumas das opiniões recolhidas dos especialistas da educação artística, organizadas por categorias adaptadas dos estudos apresentados na primeira parte;
3. Considerações finais, onde se realizam breves considerações sobre o estado atual da educação artística na Madeira, salientando pontos fortes e algumas medidas a tomar.

I. Estudos sobre Educação Artística

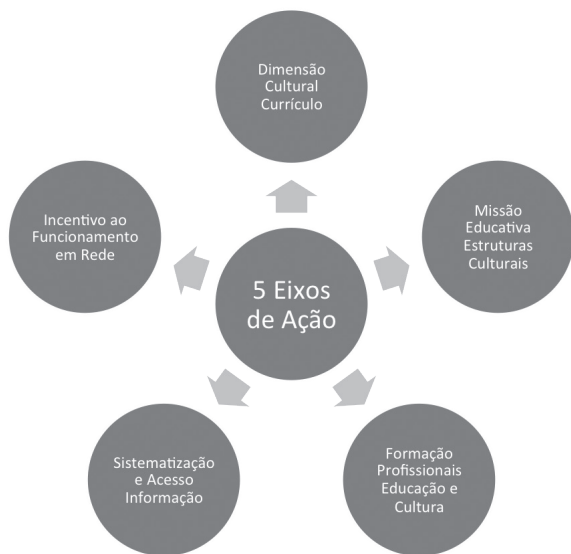
O início do século XXI foi muito fecundo em Portugal no domínio da reflexão sobre o futuro da educação artística. Em 2004, os Ministérios da Educação e da Cultura editaram um relatório importante com vários eixos de ação e medidas concretas para ligar os "vastos e riquíssimos universos da Educação e Cultura" (Xavier, 2004: 5). Em 2006, a Comissão Nacional da UNESCO editou um Roteiro para a Educação Artística, produzido após a realização em Portugal da *I Conferência Mundial de Educação Artística*, em que participaram mais de mil pessoas de cerca de noventa países, sendo o roteiro o documento em que ficaram explanadas as propostas da conferência no que respeita às "estratégias necessárias à introdução ou promoção da Educação Artística no contexto de aprendizagem" (*Roteiro*, 2006: 4-5).

A estes documentos, junta-se aqui o estudo *Music Education in the 21st Century in the United Kingdom – Achievements, analysis and aspirations*, coordenado pelas conceituadas investigadoras Susan Hallam e Andrea Creech, onde se

apresentam algumas das principais reformas inglesas na área da educação musical e se propõe um novo modelo para o século XXI.

Relatório do Grupo de Trabalho Interministerial (Xavier, 2004)

O relatório coordenado pelo Secretário de Estado da Cultura do XIX Governo Constitucional é um estudo bem categorizado e com medidas concretas bem definidas para cada um dos cinco eixos principais de ação propostos (ver Figura 1).

Figura 1 – Cinco Eixos de Ação, *Relatório do Grupo de Trabalho Interministerial* (Xavier, 2004)

O primeiro eixo centra-se na educação, mais especificamente no currículo, e propõe medidas que visem aumentar a dimensão cultural na escola. Entre as medidas propostas com o propósito de contribuir para o desenvolvimento das relações entre o meio artístico e cultural e o meio escolar, destacam-se três: a monodocência coadjuvada no 1.º Ciclo, por professores especializados em artes; a criação de um programa de incentivo às atividades de enriquecimento curricular; e o Programa Artistas na Escola.

O segundo eixo de ação inverte o foco. A preocupação passa a ser a de alargar as competências das estruturas culturais, acrescentando-lhes também uma missão educativa, através de: reforço da componente educativa das estruturas culturais, integrando professores dos quadros de nomeação definitiva que venham a ficar com os seus horários incompletos no que se refere à componente letiva; criação de uma linha de apoio à produção de roteiros e materiais pedagógicos de qualidade e em larga escala; apoio à promoção das boas práticas por atividades de investigação e de avaliação de desempenho e por atividades de divulgação e de contaminação para promoção do intercâmbio e da partilha de experiências.

O terceiro eixo centra-se no problema da formação dos profissionais das duas áreas, com medidas relevantes, algumas das quais vieram a ser implementadas com grande sucesso recentemente: programa de formação de profissionais da Cultura; promoção e organização de um encontro anual entre os profissionais da Cultura e da Educação; apoio à realização de estágios em instituições internacionais de referência.

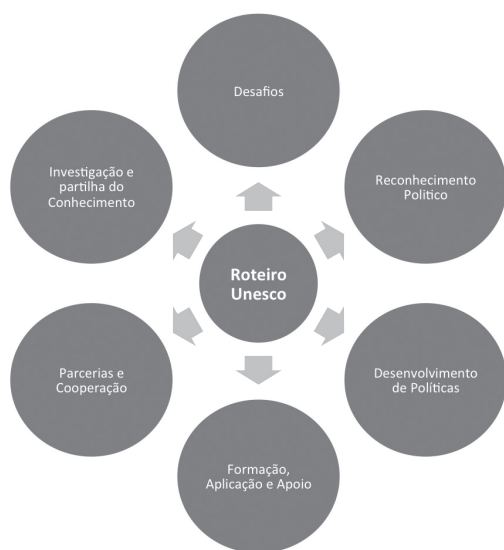
O quarto eixo, – sistematização e acesso à informação –, é talvez dos mais ambiciosos e complexos de alcançar, sendo propostas no relatório algumas medidas difíceis no plano financeiro: linha de apoio à investigação; publicação de estudos regulares sobre as práticas culturais dos portugueses (inexistência de observatórios); elaboração de um dossier identificador e divulgador de boas práticas; relação com meios de comunicação e editoras; novos programas com a rede de televisão pública; parcerias mais ativas com editoras, sites, empresas produtoras de conteúdos; criação de um portal para Educação/Cultura.

Finalmente, o quinto eixo – incentivo ao funcionamento em rede das estruturas locais e nacionais e com as estruturas internacionais – foca-se na criação de redes e sinergias a vários níveis e dimensões: programa de empresas para a comunidade; articulação com empresas que pretendam associar-se com escolas e estruturas culturais; programa para férias escolares; programa «A Escola e o Museu»; realização de um concurso escolar que tenha por objectivo promover o estabelecimento de parcerias entre as escolas e as entidades que tutelam o património; seminário cultural dos municípios, para criar articulações intermunicipais e com estruturas públicas nacionais que permitam potenciar melhor as intervenções nestas áreas.

Roteiro para a Educação Artística da UNESCO (*Roteiro*, 2006)

Por ter um âmbito mundial, o *Roteiro* proposto pela UNESCO apresenta objetivos mais abstratos e generalistas, não tendo naturalmente medidas tão concretas e diretamente

aplicáveis ao caso português, como acontece no caso do relatório interministerial acima apresentado. De qualquer modo, apresenta um modelo de intervenção centrado nos principais problemas a partir de uma perspetiva mundial (ver Figura 2), sendo assim um estudo central a ter em consideração, em qualquer reflexão e debate sobre o futuro da educação artística.

Figura 2 – Modelo inspirado no *Roteiro para a Educação Artística da UNESCO* (*Roteiro*, 2006)

Relativamente aos eixos centrais do relatório interministerial, o roteiro da UNESCO destaca-se essencialmente pelo maior relevo que atribui à necessidade de consciencialização e sensibilização dos decisores políticos. Por exemplo, entre os elementos centrais abordados no roteiro encontram-se um conjunto de "desafios a ultrapassar", a necessidade de "reconhecimento dos decisores políticos" e um grupo de propostas de "desenvolvimento de políticas".

No caso dos "desafios a ultrapassar", o roteiro destaca, por exemplo: a pouca importância que as políticas educativas atribuem à Educação Artística; a dissociação frequente entre sistemas culturais e educativos; a falta de programas de formação de professores especializados em educação artística e da promoção do papel das artes no ensino, nos programas de formação geral dos professores; o afastamento dos artistas do campo da educação; ausência do vasto campo experimental na educação artística como objeto de investigação ou de sistematização; e reconhecimento de que os orçamentos destinados à Educação Artística são inexistentes ou insuficientes para cobrir as necessidades correntes e de desenvolvimento.

Perante este cenário mundial com desafios tão complexos e simultaneamente primários, os autores do roteiro propõem então como uma das prioridades a necessidade de sensibilizar os decisores políticos para que: reconheçam o papel da Educação Artística na preparação das audiências; tenham em conta a importância do desenvolvimento de uma política de Educação Artística que articule as solidariedades entre as comunidades, as instituições educativas e sociais e o mundo do trabalho; reconheçam que os projetos futuros deverão reproduzir as práticas de sucesso até agora implementadas; dêem prioridade à necessidade de um reconhecimento mais profundo, por parte do público, das contribuições essenciais dadas pela Educação Artística aos indivíduos e à sociedade.

Consequentemente, são propostas um conjunto de políticas articuladas com os desafios e os problemas anteriormente apresentados. Entre as principais políticas a desenvolver destacam-se: a necessidade de alocação de recursos suficientes para transformar os princípios em ação; a concepção de políticas de investigação nacional e regional no domínio da Educação Artística, tendo em conta as especificidades das culturas ancestrais e dos grupos de populações vulneráveis; a colocação da Educação Artística num lugar central e permanente no currículo educativo, financiando-a adequadamente e dotando-a de professores competentes e de qualidade.

Nos restantes elementos do modelo, as propostas estão muito próximas dos princípios que estão na base do relatório interministerial: melhoria da formação e recursos disponíveis; realização de redes e parcerias; e necessidade de melhorar a investigação e a partilha do conhecimento.

No caso da "formação, aplicação e apoio", é proposto que se: disponibilize formação profissional aos artistas e professores com vista a melhorar a qualidade da transmissão da Educação Artística e, quando inexistente, criar departamentos de arte-educação nas universidades; disponibilizem professores e artistas devidamente formados aos estabelecimentos escolares e de educação não formal; integrem as artes no currículo escolar e na educação não formal; torne a Educação Artística disponível a todos os indivíduos dentro e fora das escolas; produzam e disponibilizem em todas as escolas e bibliotecas os recursos materiais necessários ao ensino das artes; encontrem formas e meios para delinear programas de Educação Artística baseados nos valores e tradições locais.

As medidas propostas para a realização de "parcerias e

formas de cooperação" procuram incentivar o envolvimento de várias instituições na resolução dos problemas acima apresentados, a vários níveis geográficos: autoridades governamentais, educadores, artistas, ONG, grupos de pressão, membros da comunidade empresarial, do movimento laboral e da sociedade civil, bem como instituições artísticas e culturais, fundações, comunicação social, empresas e membros do sector privado na educação.

Finalmente, o roteiro dá especial destaque também ao eixo da "investigação e partilha do conhecimento", propondo igualmente o desenvolvimento de bases de dados diversificadas e sua partilha a todos os estabelecimentos escolares, havendo uma preocupação forte na responsabilização das autoridades governamentais nos domínios da educação e cultura, e no processo de difusão da informação sobre educação artística.

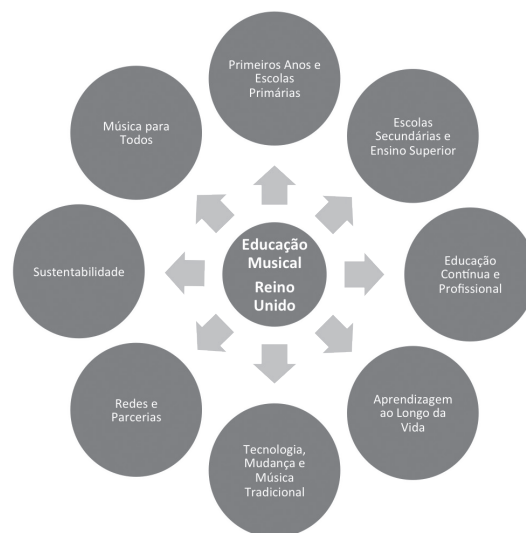
Educação Musical para o Séc. XXI no Reino Unido (Hallam e Creech, 2010)

Considerando o grande sucesso que o Reino Unido tem obtido na promoção de músicos ao nível mundial, considerou-se aqui relevante incluir igualmente um estudo sobre as últimas reformas musicais do Reino Unido no domínio da educação musical, dando especial ênfase às propostas realizadas neste estudo para o futuro.

Relativamente aos dois estudos apresentados anteriormente (Xavier, 2004 e *Roteiro*, 2006), o estudo coordenado por Susan Hallam e Andrea Creech tem eixos diferentes por ser mais específico – o seu âmbito restringe-se ao domínio da educação musical – e ter também em consideração a necessidade de intervenções diferentes consoante os níveis de ensino (ver Figura 3).

Entre os aspetos que merecem mais realce e que se distanciam igualmente dos estudos anteriores está a grande aposta na abertura da escola à família e na procura de cooperação com os artistas da comunidade; o forte incentivo à utilização de novas tecnologias; a parceria com instituições comerciais relacionadas com a música, tais como rádios, editoras, etc.; e a prioridade dada à avaliação e à sustentabilidade da educação musical.

No contexto escolar, as autoras dividem as propostas em dois níveis: "Primeiros Anos e Ensino Primário" e "Ensino Secundário e Superior". No âmbito deste ensaio não é essencial compreender as distinções feitas entre estes dois níveis, mas apenas realçar o tipo de medidas consideradas prioritárias em contexto escolar, entre as quais destacam-se aqui aquelas que se distinguem pela diferença ou maior prioridade relativamente ao nosso sistema de ensino: as escolas devem ter fortes parcerias com instituições da área da música; criar oportunidades para os alunos participarem em grupos musicais que reúnam regularmente; trabalhar com músicos da sua comunidade em projetos de curto-prazo; incluir música oriunda das casas das crianças e jovens e dos seus antecedentes culturais; ajudar crianças e pais/encarregados de educação a partilhar e integrar atividades musicais no quotidiano; utilizar a tecnologia de forma criativa e inovadora; possibilitar a aprendizagem de um instrumento musical e de literacia musical; proporcionar atividades com as quais se possam identificar (usualmente, música popular), e realizar uma abordagem personalizada, desenvolvendo a sua criatividade e as suas habilidades próprias.

Figura 3 – Modelo inspirado em *Educação Musical para o Séc. XXI no Reino Unido* (Hallam e Creech, 2010)

Nos eixos da "Formação Profissional e Contínua" e da "Aprendizagem ao Longo da Vida", o estudo centra-se na valorização dos músicos profissionais, defendendo a necessidade de se criarem oportunidades de participação em atividades de desenvolvimento profissional contínuo, que lhes permitam qualificações de ensino reconhecidas para poderem ensinar em escolas. Além do objetivo evidente de aproximação dos músicos profissionais à escola, o estudo defende ser uma boa medida aumentar a oferta de atividades musicais apropriadas para a comunidade local e maximizar oportunidades para atividades musicais em grupo.

O eixo de ação "Música para Todos" focaliza a atenção na relevância da música na inclusão de crianças e jovens com necessidades educativas especiais e de jovens em situações de risco e em instituições correcionais. Assim, propõe-se que sejam criados projetos específicos para jovens desafetos de escolas oficiais e que se criem em centros de juventude espaços para que os jovens possam praticar e desenvolver as suas capacidades técnicas, incluindo fazer misturas, gravações e produções musicais.

As relações por vezes conflituosas entre "tecnologia, mudança e tradição musical" constituem igualmente um eixo de ação. O impacto das tecnologias na educação tem sido profundo, colocando alguns instrumentos musicais e tradições "em perigo de morrer". Assim, defende-se que na educação musical haja igualmente espaço para se defenderem tradições importantes como as bandas filarmónicas, a música clássica ou a música tradicional, que estão em alguns casos a ser ameaçadas de quase "extinção". Um dos papéis da educação musical passa deste modo a ser o de educar para a tolerância musical, combatendo a intransigência e relutância dos jovens face a determinados géneros se não forem sensibilizados.

Um eixo de ação inovador neste estudo é o foco na "avaliação". Nas escolas primárias a avaliação musical é muitas vezes desvalorizada no sentido em que os professores generalistas não possuem experiência suficiente para a fazer. Além disso, a avaliação da aprendizagem realizada em grupos muito amplos também cria desafios complexos às entidades examinadores, que é importante resolver.

O estabelecimento de "redes e parcerias" é também um eixo prioritário neste estudo, principalmente tendo em vista o propósito de promover uma música de elevada qualidade. Em anteriores "manifestos musicais" ("Manifesto Musical" de 2004 e "Manifesto Musical" de 2006), defendeu-se que a educação musical deveria alargar o âmbito da música e promover uma maior integração entre as escolas e outras partes interessadas, tais como empresas de radiodifusão e editoras de música comercial. Além disso, considerou-se prioritário que as crianças e jovens tivessem um papel mais ativo na criação de música de alta qualidade.

Finalmente, o último eixo defendido por Susan Hallam e Andrea Creech remete para um domínio cada vez mais importante, o da "sustentabilidade da educação musical". Por um lado, defende-se a relevância da música para desenvolver uma vasta gama de competências procuradas por empregadores – por exemplo, trabalho em equipa, liderança, trabalho independente e criatividade. Por outro lado, salienta-se a importância de defender as atuais oportunidades de emprego da educação musical, que representam o mais valioso recurso que deve ser preservado e desenvolvido como parte de uma estratégia a longo prazo relativa à qualidade de vida de todos.

II. Reflexões dos Agentes de Educação Artística

Tal como referido inicialmente, este ensaio teve origem na auscultação de 25 especialistas na área da educação artística, entre docentes, investigadores, decisores políticos, artistas, quadros superiores na área das artes e empresários do sector (ver Apêndice – Lista de Entrevistados, no final do artigo). O propósito era ouvir a sua opinião sobre os principais desafios colocados aos intervenientes da educação artística nas próximas décadas, de modo a ter consciência dos problemas centrais da atualidade e a médio prazo e, consequentemente, saber as áreas em que se deve agir e colocar recursos no âmbito de uma política educativa.

Figura 4 – Modelo criado a partir das opiniões recolhidas em entrevistas

Após uma análise qualitativa das várias reflexões construiu-se um modelo inspirado nas categorias observadas nos três estudos da primeira parte do ensaio, com pequenas adaptações (ver Figura 4).

O primeiro eixo, comum a várias opiniões, é o da necessidade de "valorização das artes no currículo":

> O "ensino da música" como das outras áreas de "enriquecimento curricular" só pode ter sucesso quando integrar o horário curricular e o próprio currículo efetivamente (não só no papel). Não são áreas de segunda nem são dotadas de professores de segunda! Só depois desta questão muito prática resolvida, poderemos então atingir objectivos ao nível da criação e desenvolvimento de competências de acordo com as ambições dos profissionais da nossa área.
>
> Miguel Pernes[1]

> É urgente [...] que esta consciência alargada [da importância das artes] se traduza agora na prática numa revalorização muito mais significativa da dimensão curricular e extracurricular da educação artística e cultural no seio do sistema educativo.
>
> Rui Vieira Nery[2]

A consciência de que a escola já não é o centro exclusivo do conhecimento é também considerado outro dos desafios centrais da educação artística. Cada vez mais aumenta a consciência da necessidade de "conciliação entre ensino formal e informal" ou entre "contextos educativos formais e não formais":

> Um dos grandes desafios da educação artístico-musical dos tempos presente e futuro é reconciliar as práticas artísticas quotidianas das crianças e dos jovens com as práticas artísticas no interior das escolas.
>
> António Vasconcelos[3]

> O maior desafio que se coloca aos diversos intervenientes na educação artística poderá ser o da interação da escola com a comunidade e o meio artístico, procurando uma colaboração entre os diversos contextos educativos formais e não formais.
>
> Graça Palheiros[4]

A relevância das "novas tecnologias nas mudanças culturais" é uma ideia central e partilhada por vários dos especialistas ouvidos. As novas possibilidades trazidas pelas novas tecnologias bem como o aumento da rapidez das mudanças culturais e, consequentemente, da educação será um dos principais desafios na área da educação artística e dos docentes:

> É fácil de prever que as transformações em curso, de caráter cultural, social e tecnológico, reconfigurarão conceptualmente o domínio das artes. Penso que os educadores terão cada vez mais de ser capazes de demonstrar uma rápida sensibilidade a este facto.
>
> João Soeiro de Carvalho[5]

> As possibilidades oferecidas pelas novas tecnologias permitem criar e difundir música de forma antes inimaginável e põem aparentemente em causa a necessidade de uma educação musical formal que forneça os instrumentos básicos para essa produção.
>
> Graça Mota[6]

Um outro eixo é o da criação de "redes com as estruturas culturais locais". É opinião comum que os agentes das áreas artísticas devem saber criar as condições para articular cada vez mais a escola com as instituições culturais da comunidade envolvente:

> Os professores devem estar abertos aos desafios que a Escola, a Educação e a Sociedade lhes pedem, encontrando estratégias que motivem os alunos para a aprendizagem dos conteúdos regionais [...], sabendo readaptá-los à atualidade e integrando o aluno nas estruturas sociais que o rodeiam.
>
> Maria João Caires[7]

> Os professores das diferentes formas de expressão artística terão que procurar formas motivadoras que possam contribuir para o desenvolvimento artístico dos alunos. Não só levar para dentro da escola a vertente cultural [...] como também procurar outros parceiros empresariais, outras organizações artísticas extracurriculares.
>
> Rui Camacho[8]

A crítica a um ensino muito expositivo, centrado na reprodução de conhecimentos e pouco focado na criatividade do aluno dá origem a outra categoria considerada prioritária:

1 Empresário e Professor de Educação Musical.

2 Professor Universitário, Investigador e Diretor do Programa Gulbenkian Educação para a Cultura.

3 Investigador e Professor da Escola Superior de Educação de Setúbal.

4 Investigadora e Professor da Escola Superior de Educação do Porto.

5 Investigador e Professor da Universidade Nova de Lisboa.

6 Investigadora e Ex-Professora da Escola Superior de Educação do Porto.

7 Professora de Educação Musical e Ex-Coordenadora Regional da Direção de Serviços de Educação Artística e Multimédia.

8 Músico e Presidente da Associação Musical e Cultural Xarabanda.

"criatividade e autonomia dos alunos". A ideia de que o aluno está afastado do centro do processo educativo e que uma das reformas principais do ensino em Portugal passa por dar mais responsabilidade e autonomia aos alunos é também uma opinião encontrada frequentemente nas entrevistas realizadas:

> Devemos aumentar a preponderância do aluno no processo, tornando-o mais ativo, responsabilizando-o e dando-lhe mais capacidade de decisão acerca da sua aprendizagem. Nesta perspectiva seria interessante encontrar soluções que permitissem aumentar a componente de trabalho autónomo nas nossas aulas.
>
> Carlos Batalha[9]

> A instituição escolar tem, no seu conjunto, de abandonar um paradigma centrado [...] na reprodução dos conhecimentos e passar para um outro que é o da criação, da multiplicação das escritas, das imagens, das vozes, das sonoridades... Temos colocado a tónica no saber; há que passar a insistir no fazer.
>
> Jorge Ramos do Ó[10]

Outro desafio considerado central é o de assumir que a educação artística é uma área disciplinar vocacionada para implementar o "trabalho colaborativo nas escolas". Tendo em consideração as especificidades das áreas artísticas, há quem defenda que o desafio dos intervenientes da educação artística é implementar uma cultura de trabalho colaborativo nas escolas:

> Penso que um dos grandes desafios que se coloca aos intervenientes da educação artística passa pela implementação de uma cultura de trabalho colaborativo nas escolas. A Educação Artística desempenha um papel fundamental como promotora da integração curricular e no desenvolvimento de projetos transdisciplinares.
>
> Carlos Batalha

> A questão da integração das artes no âmbito de uma Educação Artística é algo que passa [...] por uma perspectiva de trabalho colaborativo entre os seus agentes e pela concretização de projetos que assumam as diferentes expressões artísticas enquanto portadoras das suas especificidades [...].
>
> Graça Mota

Tendo em consideração as rápidas mudanças culturais e sociais que atravessamos, é natural que outro dos desafios considerados prioritários seja o da "formação ao longo da vida". Tal como nos três estudos apresentados na primeira parte do ensaio, uma das opiniões emitidas pelos entrevistados é o da necessidade dos intervenientes da educação artística estarem constantemente a atualizarem os seus conhecimentos:

> A formação terá de estar, necessariamente, conectada e sintonizada com um mundo em constante mutação, de modo a proporcionar, aos professores, a emergência de novas competências, que lhes permitam enfrentar a crescente heterogeneidade dos efetivos escolares e a evolução dos programas.
>
> Manuel André[11]

> Aos docentes, [precisam de um] grau de exigência muito maior no que diz respeito à autoformação e atualização ao longo de toda a sua vida profissional, a fim de se manterem informados sobre as novas tendências artísticas, as novas técnicas, as novas abordagens.
>
> Cristina Faria[12]

Finalmente, os últimos desafios considerados relevantes juntam "boas práticas e potencial económico". Por um lado considera-se que em Portugal desperdiça-se muita energia e dinheiro por não se aproveitarem as boas práticas existentes e por não se apostar na manutenção dos projetos de grande valor e com boas avaliações, aparentemente por desconhecimento dos decisores políticos, sendo assim necessário uma inventariação de boas práticas:

> A cada mudança de paradigma político, faz-se tábua rasa da experiência e reconhecimento conseguidos e "azera-se o conta quilómetros". Isto é o mesmo que dizer que é muitíssimo difícil manter qualquer projeto [...]. Razões? Muitas. Para começar, o aparente desconhecimento dos responsáveis governamentais, das boas práticas e boas avaliações obtidas por projetos.»
>
> Rui Ferreira[13]

Por outro lado, ainda há alguma dificuldade em reconhecer o potencial de crescimento económico das artes, vendo-se a educação artística apenas numa dimensão de entretenimento geradora de despesa:

9 Professor da Escola Superior de Educação de Lisboa.
10 Investigador e Professor da Universidade de Lisboa.
11 Ex-Subdiretor Regional de Educação.
12 Investigadora e Professora da Escola Superior de Educação de Coimbra.
13 Professor da Escola Superior de Educação do Porto e Presidente do Instituto Orff.

> Precisamente por que as artes são parte essencial da nossa vida colectiva, e não há sociedade onde elas não floresçam em maior ou menor grau, é preciso ver também a educação artística simultaneamente numa outra dimensão: como oportunidade de desenvolvimento de faculdades e destrezas que podem conduzir a uma profissionalização futura da criança ou do jovem nesse sector de atividade, que tem vindo a ganhar cada vez maior relevância na economia.
>
> Mário Vieira de Carvalho[14]

III. Considerações Finais

Apesar do objetivo primordial das entrevistas realizadas ser o de ouvir a opinião de especialistas portugueses sobre os desafios da educação artística, de modo a compreender melhor os principais problemas da atualidade nesta área, no plano nacional e internacional, naturalmente que é difícil não relacionar este estudo com o estado atual da educação artística na Região Autónoma da Madeira (RAM), tendo em consideração a minha atual função de Chefe de Divisão de Investigação e Multimédia na Direção de Serviços de Educação Artística e Multimédia (DSEAM).

Assim, seria estranho não aproveitar estas opiniões para fazer um breve balanço sobre o estado atual da educação artística na RAM, no que diz respeito a pontos fortes e oportunidades de melhoria.

No domínio dos pontos fortes e tendo em consideração as várias medidas e propostas realizadas nos três estudos analisados e na recolha de opiniões efetuada para este ensaio, a RAM já obteve conquistas importantes: tem uma unidade orgânica no âmbito da Direção Regional de Educação dedicada a promover a educação artística – a Direção de Serviços de Educação Artística e Multimédia –, serviço que facilita naturalmente a sensibilização dos decisores políticos para a importância desta área e que serve de força mobilizadora junto dos docentes para as várias atividades promotoras das artes em contexto escolar (Semana Regional das Artes, Festival da Canção Infanto-Juvenil da Madeira, Congresso de Educação Artística, Temporada Artística, entre muitos outros); a monodocência coadjuvada no 1.º Ciclo em contexto curricular, colocando professores competentes e devidamente habilitados nas áreas artísticas nas escolas de toda a RAM; um programa de incentivo às atividades de enriquecimento curricular (Ensino Básico e Secundário), consubstanciado no projeto de "Modalidades Artísticas", que leva as artes em contexto extracurricular às escolas proponentes; a aplicação de um programa de formação contínua para professores de educação artística, com mais de três décadas e que todos os anos realiza centenas de horas de formação; a realização de um encontro anual de profissionais de Educação Artística – Congresso de Educação Artística –, para debater temas centrais da atualidade e para permitir a participação em workshops da área; um departamento dedicado à publicação de novos materiais pedagógicos nas áreas artísticas; um relacionamento positivo com meios de comunicação social e editoras; a tradição de parcerias com autarquias e instituições com o propósito de promover as artes; um trabalho sistemático de preparação de audiências através de uma temporada artística anual; a procura de defender os valores e tradições locais, através do projeto de iniciativas da componente regional do currículo; a existência de incentivos e oportunidades de praticar artes em grupo, no âmbito extracurricular e extraescolar, servindo o trabalho da DSEAM de "viveiro" para vários grupos da Região (bandas filarmónicas, grupos de música tradicional, grupos de música ligeira, coros, etc.); um sistema de avaliação de competências-chave em educação musical único a nível nacional.

No âmbito das medidas propostas nos estudos anteriores há algumas áreas em que a RAM ainda tem espaço para melhorar: criação de um "Programa Artistas na Escola", de modo a valorizar os artistas regionais junto de crianças e jovens da RAM; reforço da componente educativa das estruturas culturais, muitas das quais continuam sem serviços educativos; produção de roteiros e materiais pedagógicos de qualidade e em larga escala; realização de um inventário, "Base de Dados Boas Práticas", que permita generalizar atividades de elevado valor; realização de formações de curta ou média duração destinadas aos profissionais das artes (os professores de educação artística têm à sua disponibilidade muita formação mas o mesmo não acontece com os artistas); incentivo à realização de estágios e programa de intercâmbio com instituições nacionais ou internacionais de referência (Fundação Calouste Gulbenkian, Teatro Nacional de São Carlos, Casa da Música...); criação de um sistema de incentivo à inovação e a projetos-pilotos; promoção de estudos sobre práticas culturais locais; aumento do potencial de portais de recursos existentes e divulgação acrescida das práticas da educação artística regional nas redes sociais; incentivo de forma sistemática do relacionamento com investigadores e docentes do ensino superior; criação de espaços para os jovens fazerem misturas, produções e

14 Ex-Secretário de Estado da Cultura e Ex-Professor da Universidade Nova de Lisboa.

gravações de elevada qualidade; desenvolvimento de uma maior autonomia e criatividade dos alunos, de modo a que tenham um papel mais ativo na criação artística de alta qualidade; melhoramento e maior pioneirismo na questão da avaliação das artes em grupo ao nível nacional; continuação da luta pelo reconhecimento das artes como disciplinas ao nível da matemática, da ciência e das línguas; criação de espaços no currículo que permitam a inclusão de práticas do quotidiano dos alunos e das suas vivências musicais em contexto escolar; aumento da formação dos professores em novas tecnologias, de modo a conseguirem acompanhar as rápidas mudanças tecnológicas; criação de um programa de incentivo à integração de alunos nas estruturas culturais locais.

A manutenção das medidas e projetos que constituem os pontos fortes da Educação Artística na RAM, juntamente com a implementação dos programas/medidas acima indicados como oportunidades de melhoria, é talvez uma utopia tendo em consideração as atuais dificuldades económicas que vivemos. No entanto, muitas delas são essenciais para podermos ter um projeto cultural próprio enquanto região e enquanto nação. A criação e defesa de uma identidade madeirense e portuguesa passa incontornavelmente pela criação de melhores condições para os profissionais das artes e da educação artística, naturalmente em conjunto com outras áreas do saber. É necessário criar condições financeiras para se implementarem muitos dos programas acima apresentados, que terão muito impacto ao nível de emprego e da educação das novas gerações. O investimento nas artes, para ter um impacto significativo na sociedade, não necessita de ser tão grande como o que ocorreu em outras áreas que foram tão privilegiadas nas últimas décadas, muitas vezes com poucos resultados.

Existem muitos valores artísticos a surgirem e é preciso termos consciência de que é necessário criar programas para que a sociedade possa agora usufruir dos investimentos realizados na área da educação, como refere, e bem, o cantor lírico Carlos Guilherme, com o qual se termina este ensaio:

> Há valores a surgirem cada dia que passa. Haverá consciência disso? Importa para já que quem de direito faça o ponto da situação, recolha dados suficientes para saber quem pode ser aproveitado, quer em projetos regionais, quer a nível nacional e fazer o aproveitamento dessas forças emergentes da nossa cultura.
>
> Carlos Guilherme[15]

15 Cantor Lírico.

Referências Bibliográficas

Hallam, S. e Creech, A. (2010). *Music Education in the 21st Century in the United Kingdom – Achievements, analysis and aspirations*. London: Bedford Way Papers.

Roteiro para a Educação Artística – Desenvolver as Capacidades Criativas para o Século XXI (2006). Lisboa: Comissão Nacional da UNESCO.

Xavier, J. B., Coord. (2004). *Relatório do Grupo de Trabalho – Ministério da Educação e Ministério da Cultura*, Despacho Conjunto N.º 1062/2003, DR-II Série de 27 de novembro. Lisboa: Ministério da Educação e Ministério da Cultura.

Apêndice – Lista de Entrevistados

1. Miguel Pernes, Empresário e Docente de Educação Musical;
2. Rui Vieira Nery, Professor Universitário, Investigador e Diretor do Programa Gulbenkian Educação para a Cultura;
3. João Paulo Janeiro, Músico e Professor;
4. António Vasconcelos, Investigador e Professor da Escola Superior de Educação de Setúbal;
5. Graça Palheiros, Investigadora e Professora da Escola Superior de Educação do Porto;
6. João Soeiro de Carvalho, Investigador e Professor da Universidade Nova de Lisboa;
7. Graça Mota, Investigadora e Ex-Professora da Escola Superior de Educação do Porto;
8. Isabel Bezelga, Professora e Investigadora da Universidade de Évora;
9. Rui Massena, Ex-Maestro da Orquestra Clássica da Madeira;
10. José Sainz-Trueva, Diretor do Museu de Arte Contemporânea da Madeira;
11. Alberto Vieira, Presidente do Centro de Estudos de História do Atlântico;
12. Rui Camacho, Músico e Presidente da Associação

Musical e Cultural Xarabanda;

13. Carlos Batalha, Professor da Escola Superior de Educação de Lisboa;

14. Jorge Ramos do Ó, Investigador e Professor da Universidade de Lisboa;

15. Manuel André, Ex-Subdiretor Regional de Educação;

16. Rita Rodrigues, Investigadora e Professora de Artes Visuais;

17. Cristina Faria, Investigadora e Professora da Escola Superior de Educação de Coimbra;

18. Rui Ferreira, Professor da Escola Superior de Educação do Porto e Presidente do Instituto Orff;

19. Mário Vieira de Carvalho, Ex-Secretário de Estado da Cultura e Ex-Professor da Universidade Nova de Lisboa;

20. Carlos Guilherme, Cantor Lírico;

21. Natalina Santos, Investigadora, Professora da Universidade da Madeira e Chefe da Divisão da DSEAM;

22. Maria João Caires, Professora de Educação Musical e Ex-Coordenadora Regional da DSEAM;

23. Zélia Gomes, Maestrina e Professora da DSEAM;

24. João Borges, Coordenador do Departamento de Produção da DSEAM;

25. Francisco Caldeira, Ex-Coordenador Regional da DSEAM.